

”Yhdessä teemme sen paremmin!”

**Monitapaustutkimus luokanopettajien välisestä
yhteisopetuksesta**

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2013
Tuuli Jahkola

Ohjaaja: Kirsi Tirri



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Tuuli Jahkola			
Työn nimi - Arbetets titel "Yhdessä teemme sen paremmin!" – Monitapaustutkimus luokanopettajien välisestä yhteisopetuksesta			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsi Tirri		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 166 + 6 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Opettajan työ on perinteisesti ollut yksinäistä puurtamista. Viimeisen vuosikymmenen aikana opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet: erityisopetuksen tarve on suurentunut, opetussuunnitelman sisällöt lisääntyneet, ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on tullut uusia haasteita. Suomalaiset oppilaat pärjäävät hyvin kansainvälisissä osaamistesteissä, mutta viihtyvät koulussa huonosti. Opettajat uupuvat kuormittavan työtaakan alle ja vaihtavat alaa. Resurssit eivät riitä pienempiin luokkakokoihin eivätkä erityisopetuksen tehostamiseen. Ratkaisuna näihin opettajille on herännyt kiinnostus kollegiaaliseen yhteistyöhön. Taustalla ovat myös inklusio ja erityisopetusta koskevat lakimuutokset, joissa kaikki oppilaat halutaan saada lähtökohtaisesti samalle luokalle. Yhteisopetuksella tähdätään siihen, että olemassa olevilla voimavaroilla, yhdistämällä luokkia ja tekemällä opettajien välistä yhteistyötä, voidaan välttää erityisopetuksen lisäresursointi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista kahden luokanopettajan välinen yhteisopetus on, ja mitä lisäarvoa opettajaparit kokevat sen tuovan opetukseen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkittavina oli kahdeksan yhteisopettajaparia, joista viisi opettaa yhteisopetusta kokoaikaisesti kahden luokanopettajan voimin ja kolmessa luokanopettajan parina on tietyille oppitunneille resursoitu tuntiopettaja. Tutkimusote oli laadullinen monitapaustutkimus. Aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastattelemalla opettajapareja. Havainnoinneista kirjoitettiin narratiiveja kuvaamaan kunkin opettajaparin toteuttamaa yhteisopetusta. Haastattelut puolestaan analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, jota tehtiin sekä teoriaohjaavasti että aineistolähtöisesti.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tämän tutkimuksen mukaan yhteisopetus koettiin opetuksen laatua parantavana, opettajan työtä keventävänä, opettajan professionaalisuutta kasvattavana ja oppilaiden motivoitumista lisäävänä keinona. Tutkimuskirjallisuuden sekä havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella yhteisopetuksesta löydettiin 19 erilaista muotoa. Niiden avulla opetuksessa voidaan huomioida paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet ja hyödyntää kahden opettajan läsnäoloa ja kokemustaustaa. Tutkimuksen johtopäätöksenä didaktinen kolmio laajennettiin didaktis-kollegiaalseksi neliöksi, jossa kahden opettajan välinen kollegiaalinen suhde tuo kuvioon uuden ulottuvuuden, mikä kuvastaa yhteisopetuksen moniulotteisuutta verrattuna yhden opettajan toteuttamaan opetukseen.</p>			
Avainsanat - Nyckelord yhteisopetus, samanaikaisopetus, alakoulu, luokanopettaja			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Tuuli Jahkola			
Title "Together we'll do it better!" – Multiple case study of co-teaching between classroom teachers			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kirsi Tirri		Aika - Datum - Month and year April 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 166 + 6 s.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><i>Aim of the study.</i> Traditionally teaching has been lonely work. Demands for towards teaching has been increased during the last decade: need for special education is growing, the contents of the curriculum has grown and there are also new challenges in the co-operation between school and families. Finnish students rank well in international comparison, but feel less comfortable at school. Teachers are tiring themselves out and choose other professions. Lack of resources does not allow smaller class sizes or more input in special education. Interest in a collegial collaboration between teachers has been suggested as a solution. The idea of inclusion and the changing law of special education stating that all pupils would attend the same classes are in the background. Co-teaching aims at avoiding extra special education by using existing resources, by combining two classes and with collaboration of teachers. The aim of the study is to find out the characteristics of co-teaching with two teachers and its added value to the teaching work.</p> <p><i>Methods.</i> Eight pairs of co-teachers were interviewed, five of them co-teaching full time and in three cases the other teacher joining the class only for certain lessons. Research type was qualitative multi-case study. The study material was collected by observing the classes and by interviewing the pairs. The observations were reported as narratives describing the co-teaching of each teacher pair. The interviews were analysed using qualitative content analysis, which was steered by the theory and the collected material.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to this study co-teaching was considered as a means to enhance quality of teaching, reduce teachers' work load, increase professionalism, and to increase the motivation of pupils. Nineteen different forms of co-teaching were formulated based on the literature and the material collected at observations and interviews. These forms may be useful in better recognizing the individual needs of pupils and to better use the presence and experience of two teachers. As a conclusion, the didactic triangle was extended to form a didactic-collegial square, where the collegial relationship between the two teachers brings a new dimension to the picture reflecting the many dimensions of co-teaching and difference to the work of a teacher alone.</p>			
Keywords co-teaching, elementary school, classroom teacher			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

KIITOKSET

Mitä ihmettä – mun gradu valmis on?!

Luulin, et tää on urakka loputon!

Kyllähän mä kauan sen alkua lykkäsin,

uusia kursseja, sivuaineita kyttäsin,

opiskelijaelosta nautin, kun siitä niin kovin tykkäsin,

kunnes viimein kuudennen vuoden loppiaisena

koin, että on mun aika toimia.

Siispä tomerana gradukelkkaan hyppäsin,

ja päätin: tää on mun opiskelukevääni viimeisin.

Päätin saada tän palautettuu vappuaattona

– niin oli pakko, jos halusin elokuussa pätevänä opettajana toimia.

Vaan siitpä alkokin hullu urakka

en ymmärrä vieläkään, miten mul pysy homma kasassa.

Näin jälkeinpäin tuntuu, et koko kevät oli pelkkää usvaa,

joo, myönnetään, kyl tää tuotti mulle ajoittain aika paljon tuskaa.

Monillehan gradu on joku mörkö tai peikko,

ja sillon usko itseän voi olla aika heikko.

Enkä väitä et tää ois helppo homma meist kellekään,

ihmettelen eniten, miten ite tähän pystyinkään.

Aihe oli musta maailman mielenkiintosiin,

lisää samanaikaisopetuksesta mä oppia tahtosiin!

(Joskin myöhemmin mulle selvis, et parempi ois puhua yhteisopetuksesta, jolloin vasta pääsin perille tän kupletin juonesta.)

Myös draama olis ollu mulle lähellä sydäntä,

mut siitä en kolmen vuoden opintojen jälkeen enää jaksanu lätistä.

Tuumasini, että otan tän uuden haasteen vastaan,

koska tiettyhän mä graduryhmältä ja ohjaajalta sitten aina apua saan.

Noh, kevään ekassa graduryhmässä mun ohjaaja sit ilmotti,
että sitä seuraavan kerran vasta loppukeväästä näkisi.
Niin, silloin mul pitäis olla koko paketti kasassa,
eikä mul ollu hajuakaan, miten tän työskentelyn pitäis ees toimia.
Uppouduin syövereihin kirjastomme Minervan,
vaikka oon koko ikäni kokenu kirjastojen mua ahdistavan.
Se hiljaisuus, ne kirjapinot
on tuottanu mulle tuskaa, vieny vitsit, ilot.

Vaan soipa kirjasto mulle gradukärry tän,
johon sain ahtaa mun koko elämän.
Niin, jotkut kai niissä kirjoja säilyttää,
mut eihän mul ollu viel yhen yhtä lähdettäkään.
Siispä täytty mun kärry jumppakamoista, eväistä,
ilmapalloista ja tsemppiviesteistä näistä,
joilla tein oloni kotoisaksi,
ja kanssa-ahertajien mielen iloisemmaksi.

Gradun teko oli ajoittain oikeestaan tosi kivaa!
Tuomasin, et ei kyl mikään voi mun mieltä pilaa.
Vaan sit koitti päivä ku piti esitellä gradu,
ei helkkari, eihän se nyt viel ollu valmistunu.
Mut toisaalta onneks se ei ollu valmis ees musta,
koska vaadittiin viel aika monta parannusta.
Tää gradu muistutti vissiin enemmän kuvakirjaa,
piti mun kaikki hienot ja värikkäät kuviot poistaa.
No mut siin lähti onneks viistoist sivua,
voi tätä käsiin leviävää graduu kai näinki karsia.

Ja pitihän mun tietty tutkimuskysymykset uusia,
enhän mä ollu niit tajunnu aineistonkeruun jälkeen kriittisesti pohtia.
Jaa, ai mun tutkimusote ei ollukaan fenomenografia,
vaan joku ”multiple case study” – mikä se on suomeks ja mistä saan siitä lisää tietoa?!

Eli jouduin alottaa alusta koko analyysin ja tulososion,
noh, aikaahan on reilusti, palautus ohjaajalle vasta kahen ja puolen viikon päästä on.

Siitä alko aivan jäätävä loppukiri.
”Nyt on kusi sukassa, pitää varoo ettei tuu housuun liri!”
Hulluna tahkoin yötä päivää,
ei täs meiningis ollu enää järjen häivää.
Mielessäni kelasin: ”Oikeesti, mitä välii,
ei tätä kukaan kumminkaan koskaan lue, tää hyllyjen väliin hävii!”

Mut sit sattuu jotain tosi hassua,
Hain yhteen kouluun duuniin, ja ne halus saada mut sinne palkattua!
Kuin mahtavaa, että ne oli kiinnostunu musta
– sketsiks tän vaan teki se, et ne halus kuulla lisää mun gradusta.
Mut nyt ku mulle kerta oli luvassa työtä,
oli taas aika kiristää lisää vyötä.

Tahkoin gradua aamusta iltaan ja illasta aamuun.
En tiä, miten paljon täst jälkeenpäin enää muistan, jos koko tää aika peittyi sumuun.
Mut sen voin sanoo, et ei mikään urheilukisa, triathlon
oo ollu yhtä rankka, ku tää spurtti, joka nyt viimein ohi on.
Tän hetkist tunnetta en osaa ees kuvata,
mut sen voin sanoo, et vitsi tää on upeeta!

**KIITOKSET KAIKILLE KANSSAELÄJILLE,
HUOLTOJOUKOILLE, TSEMPAREILLE JA KIRITTÄJILLE!**

Perheelleni henkisestä, fyysisestä ja taloudellisesta tuesta

(opintotukikuukausien loputtua maaliskuussa)

Ystäville ymmärryksestä

Gradu- & kirjastokamuille sekä luomallemme Facebookin GraduMotivointiGroupille

tsempauksesta, sparrauksesta, lounasseurasta, kohtalotoveriudesta...

Jyväskylän kollegalleni Jonnalle oikeiden lähteiden ja käsitteiden äärelle neuvomisesta

Rakkaalle gradukärrylleni - kaikesta

Minervan ihanalle ja valoisalle miljöölle sekä mukavalle ja avuliaalle henkilökunnalle

Olivian maukkaille antimille jokapäiväisestä lounaasta

Personal Trainerilleni Nealle siitä, etten päässyt gradun teon aikana täysin rupsahtamaan

UniSportin kuntosalin myöhäisille aukioloajoille ja saunamahdollisuudelle

vastapainoksi 10-tuntiselle gradun äärellä istumiselle

Veljelleni Laurille fillarini nastarenkaista, joiden avulla sain liikuntaa ja

raitista ilmaa pitkäksikin venyneinä gradupäivinä

Veljelleni Pyrylle nörttiavusta didaktisten monikulmioiden teknisessä toteutuksessa

Helpparin kärsivällisille IT-tukihenkilöille tuntikausiksi venyneistä lörpöttelytuokioista

Tulostuskiintiöni kevään aikana kolmeen kertaan uusineelle

sydämelliselle Marko Höltälle

Kilpisjärven biologiselle tutkimusasemalle viikon mittaisesta

idyllisimmästä mahdollisesta graduntekomiljööstä

Yliopiston yökäyttötiloille ylipäättään mahdollisesta graduntekomiljööstä

Conddoorin sohville ja tyynypinoille

viimeisten vuorokausien loppuspurtin aikaisista levähdystauoista

Öisessä Minervassa tutustumalleni kohtalotoverille Pamelalle

vertaistuesta ja nauruhepuliä jakamisesta

Aamuisesta Conddoorista toistamiseen herättäneelle Karolle huolenpidosta

Gradutovereilleni Irikselle, Saaralle, Karolle, Empulle, Reetalle, Piialle ja Anskulle

auliista oikolukuavusta, Pinjalle hervottomaksi paisuneen lähdeluetteloni

tarkastuksesta pahimman loppuhäsellykseni aikana – ja Saralle sparrauksesta

Graduohjaajalleni Kirsi Tirrille, joka ei päästänyt minua liian helpolla

*"Menestys ei ole lopullista, epäonnistuminen ei ole kohtalokasta;
vain rohkeus jatkaa on merkityksellistä."
– Winston Churchill*

Sisällys

KIITOKSET

1	JOHDANTO	1
2	OPETUKSELLINEN YHTEISTYÖ SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA ...	3
2.1	Lain ja opetussuunnitelman määrittämä opettajien välinen yhteistyö	3
2.2	Yksin opettamisen perinteestä yhteisopettamiseen.....	4
2.2.1	Itsenäisyyttä, yksilöllisyyttä vai yksinäisyyttä?	4
2.2.2	Yhteistoiminnallisuuden, kollegiaalisuuden ja tiimityön kehitys	6
2.2.3	Inklusion aiheuttama murros Suomen yhteisopetuksessa.....	8
2.3	Kollegiaalisuuden muodot opetuksessa	13
2.3.1	Koulukulttuuri opettajien välisen yhteistyön määrittäjänä	13
2.3.2	Peruskoulun opetusmuodot 2010-luvulla	14
3	YHTEISOPETUS LUOKKAHUONEESSA	16
3.1	Yhteisopetus osana alakoulun opetusta	16
3.1.1	Yhteisopetuksen käsite.....	16
3.1.2	Yhteisopetuksen muodot.....	17
3.1.3	Opettajien ammatillisen yhteistyön tasot yhteisopettajuudessa.....	22
3.1.4	Yhteisopetuksen lähtökohdat	25
3.2	Opettamis-opiskelu-oppimisprosessi osana yhteisopetusta	28
3.2.1	Opetus, opettaminen, opiskelu ja oppiminen	28
3.2.2	Didaktinen kolmio yhteisopetuksessa.....	30
3.2.3	Opettajaparin välinen vuorovaikutussuhde didaktisen kolmion lisänä. 35	
3.2.4	Yhteisopetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi	37
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
4.1	Tutkimustehtävä	40

4.2	Tutkimuksen luonne ja kulku	40
4.3	Tutkimuskohde	41
4.3.1	Tutkittavien valinta	41
4.3.2	Kahdeksan yhteisopettajaparia.....	42
4.4	Aineiston keruu.....	47
4.4.1	Aineiston keruun vaiheet	47
4.4.2	Opetuksen havainnointi	48
4.4.3	Opettajien haastattelut.....	50
4.5	Aineiston analysointi	54
4.5.1	Havainnointipäiväkirjan analysointi	54
4.5.2	Haastattelujen litterointi ja sisällönanalyysi	56
5	YHTEISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA.....	62
5.1	Alakoulun opettajaparien toteuttama yhteisopetus	62
5.1.1	Yhteisopetuksen toteuttaminen havainnointien perusteella.....	62
5.1.2	Yhteisopetuksen toteuttaminen haastattelujen perusteella.....	79
5.1.3	Yhteenvedo yhteisopetuksen toteuttamisesta alakoulussa.....	96
5.2	Tutkimustulosten avulla täsmentynyt yhteisopetuksen määritelmä	103
5.3	Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot	104
6	YHTEISOPETUKSEN TUOMA LISÄARVO LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSISSÄ	115
6.1	Opetuksen laatua parantavat tekijät	115
6.1.1	Opettajaparien näkemykset opetuksen laatua parantavista tekijöistä .	115
6.1.2	Yhteisopetuksen laatu ja kattavampi didaktinen suhde	128
6.2	Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	131

6.2.1 Opettajaparien näkemykset opettajan työtä helpottavista ja kehittävästä tekijöistä.....	131
6.2.2 Yhteisopettajuus ja syvempi pedagoginen sisältötieto	138
6.3 Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	140
6.3.1 Opettajaparien näkemykset oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä.....	140
6.3.2 Yhteisopettajuus ja monipuolisempi pedagoginen suhde	143
7 KOHTI YHTEISTOIMINNALLISEMPAA OPETTAJUUTTA.....	145
7.1 Yhteisopettajuudella moniulotteisempaan opettamis-opiskelu-oppimisprosessiin	145
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	151
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	158
LÄHTEET	159

LIITTEET

Liite 1 Opettajien taustatietolomake

Liite 2 Opettajille etukäteen lähetetty haastattelurunko

Liite 3 Haastatteluissa käytetty haastattelurunko

LUKIJALAHJA

Lukijalahja: Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot -huoneentaulu

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki havainnointipäiväkirjan analyysistä.....	54
Taulukko 2. Esimerkkitaulukko ensimmäisen tutkimuskysymyksen haastatteluaineiston analyysistä.....	57
Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä	59
Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten listaamisesta.....	59
Taulukko 5. Esimerkki listattujen ilmausten selkiyttämisestä	59
Taulukko 6. Esimerkki selkiytettyjen ilmausten luokittelusta	60
Taulukko 7. Luokittelu yhteisopetuksen hyödyistä.....	61
Taulukko 8. Opettajaparit numeroituina.....	78
Taulukko 9. Kooste yhteisopetuksen muodoista havainnoiduilla esimerkkিতunneilla ..	78
Taulukko 10. Nelosluokan naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot.....	80
Taulukko 11. Esi- ja alkuopetuksen naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot.....	82
Taulukko 12. Alkuopetuksen miestiimin kokemat yhteisopetuksen muodot.....	84
Taulukko 13. Alkuopetuksen naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot.....	86
Taulukko 14. Vitosluokan naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot	88
Taulukko 15. Ykkösluokan naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot.....	90
Taulukko 16. Alkuopetuksen toisen naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot	91
Taulukko 17. Kutosluokan sekatiimin kokemat yhteisopetuksen muodot.....	93
Taulukko 18. Opetuksen laatua parantavat tekijät / nelosluokan naistiimi	115
Taulukko 19. Opetuksen laatua parantavat tekijät / esi- ja alkuopetuksen naistiimi...	117
Taulukko 20. Opetuksen laatua parantavat tekijät / alkuopetuksen miestiimi	118
Taulukko 21. Opetuksen laatua parantavat tekijät / alkuopetuksen naistiimi	121
Taulukko 22. Opetuksen laatua parantavat tekijät / vitosluokan naistiimi.....	123
Taulukko 23. Opetuksen laatua parantavat tekijät luokanopettajaparien näkökulmasta	127
Taulukko 24. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / nelosluokan naistiimi	132
Taulukko 25. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / esi- ja alkuopetuksen naistiimi	133
Taulukko 26. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / alkuopetuksen miestiimi	135

Taulukko 27. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / alkuopetuksen naistiimi	136
Taulukko 28. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / vitosluokan naistiimi	136
Taulukko 29. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät luokanopettajaparien näkökulmasta	137
Taulukko 30. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / nelosluokan naistiimi.....	140
Taulukko 31. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / esi- ja alkuopetuksen naistiimi	141
Taulukko 32. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / alkuopetuksen miestiimi .	141
Taulukko 33. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / alkuopetuksen naistiimi ..	142
Taulukko 34. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / vitosluokan naistiimi	142
Taulukko 35. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät luokanopettajaparien näkökulmasta	143

KUVIOT

Kuvio 1. Yhteisopetuksen muodot	19
Kuvio 2. Yhteisopetuksen malli (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16; <i>Model of Co-Teaching</i>)	25
Kuvio 3. Didaktinen kolmio (Kansanen & Meri 1999, 112–114).....	31
Kuvio 4. Yhteisopettajuuden kulmakivet (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4 ja Villa, Thousand & Neviniä 2008, 6–7 mukailten).....	36
Kuvio 5. Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot.....	107
Kuvio 6. Yhteisopetuksen didaktis-kollegiaalinen neliö.....	150

1 JOHDANTO

Nykykoulua ovat jo pitkään varjostaneet ympäröivän tehokkuusyhteiskunnan vaatimukset tuloksellisuudesta ja yksilöiden välisestä kilpailusta. Kansainvälisissä vertailuissa suomalaiset oppilaat menestyvät hyvin, mutta viihtyvät kouluissa huonosti (Kupari & Välijärvi 2005; Kämppi ym. 2012, 27). Opettajat vaihtavat alaa kuormittavan työtaakan painaessa harteita ja perinteisen suomalaisen yksinäisen puurtamisen viedessä voimat ja ilon työnteosta. Erityisopetuksen tarpeessa on jopa neljännes peruskoulun oppilaista (Erityisopetuksen strategia 2007, 18), eikä kunnilla riitä resursseja erityisopetukseen panostamiseen, pienempiin luokkakokoihin tai opettajien täydennyskoulutukseen. Suomalainen peruskoulu on arvostetusta opettajankoulutuksesta ja oppilaiden hyvästä kansainvälisestä osaamisenestyksestä huolimatta suurennuslasin alla, kun oppilaiden häiriökäyttäytyminen kouluissa valtaa iltapäivälehtien lööpit ja parhaillaan käynnissä oleva opetussuunnitelmaudistus työllistää opetuksen järjestämisestä vastaavat tahot.

Perinteisesti opettajan työ on ollut yksinäistä puurtamista, mutta viime vuosina on herännyt kiinnostus yhteisöllisyyteen ja kollegiaaliseen tukeen (Sahlberg 1998; Savonmäki 2007). Taustalla on myös erityisopetusta koskevat lakimuutokset ja inklusio, jossa kaikki oppilaat halutaan saada lähtökohtaisesti saman katon alle: yhteisiin, monenlaisia oppijoita sisältäviin luokkiin (Erityisopetuksen strategia 2007). Sen sijaan siis, että jouduttaisiin käyttämään lisää resursseja erityisopetukseen, voidaan uusin järjestelyin saada sama hyöty jo olemassa olevilla voimavaroilla: yhdistämällä luokkia ja tekemällä opettajien välistä yhteistyötä, yhteisopetusta.

Opettajien välistä yhteistyötä on yleisimmin tehty luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan välillä, jolloin kyseessä on ollut *samanaikaisopetus* (Takala 2010). Opetus on tällöin toteutettu samaan aikaan, mahdollisesti eri tilassa, ja se on koskenut yleensä luokan tiettyjä oppilaita. Kummallakin opettajalla on ollut erillinen vastuu opetuksensa suunnittelusta ja arvioinnista. Kahden *luokanopettajan* välistä yhteistyötä kutsutaan sen sijaan *yhteisopetukseksi*. Tällä tarkoitetaan tiiviissä yhteistyössä tehtävää opetusta, jossa opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä toisen opettajan kanssa, kohdistetaan yhteiselle oppilasjoukolle ja toteutetaan yhteisessä tilassa (Cook & Friend 1995; Murawski 2010).

Suomessa tällaista yhteisopetusta ei ole vielä juurikaan tutkittu; tiettävästi ensimmäinen väitöskirja aiheesta ilmestyi viime marraskuussa (ks. Rytivaara 2012). Myös käytännön osalta ilmiö on tuore: tutkimuksen kokeneimmat konkarit ovat tehneet yhteisopetusta yhdessä nyt kahdeksan vuotta, suurin osa alle kolme vuotta. Aihe on ajankohtainen myös siksi, että esimerkiksi Helsingin kaupunki kannustaa tällä hetkellä opettajia samanaikaisopetukseen tulospalkkauksella, minkä toivotaan lisäävän opettajien välistä yhteistyötä. Lisäksi perusopetuksen laatua kehittävässä Kelpo-hankkeessa mukana olleet pilottikoulut järjestävät yhteisopetuksesta aktiivisesti koulutuspäiviä. (ks. Ahtiainen ym. 2011.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan kahdeksaa pääkaupunkiseutulaista yhteisopettajaparia: heidän toteuttamansa yhteisopetuksen piirteitä sekä heidän käsityksiään yhteisopetuksen tarjoamista mahdollisuuksista. Tutkimuksessa opettajapareja havainnoitiin yhden koulupäivän ajan, minkä päätteeksi heidät haastateltiin yhdessä niin kutsutun ryhmähaastattelun keinoin. Havainnoinnilla pyrittiin selvittämään, millaista yhteisopetus kahden luokanopettajan välillä voi olla, ja haastattelulla tätä näkemystä pyrittiin täydentämään. Lisäksi opettajapareilta kysyttiin heidän näkemyksiään yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta opetukseen sekä niistä taustatekijöistä, jotka mahdollistavat yhteisopetuksen järjestämisen ja onnistumisen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi alakoulun opettajien välisen yhteistyön tarjoamat mahdollisuudet opettajan työtä keventävänä, oppilaan kouluviihtyvyyttä parantavana ja ennen kaikkea opetuksen laatua kehittäväenä keinona. Pyrkimyksenä on myös muovata amerikkalaisen erityisopetuksen piiristä tulevaa yhteisopetuksen teoriaa (esim. Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009; Villa, Thousand & Nevin 2008) suomalaiseen alakouluun sopivaksi, sekä yhdistää tätä teoriakirjallisuudesta ja empiirisestä tutkimuksesta hahmoteltavaa yhteisopetuksen käsitettä osaksi opettamis-opiskelu-oppimisprosessia ja Herbartin didaktista kolmiota (ks. Kansanen 2004; Kansanen & Meri 1999).

2 OPETUKSELLINEN YHTEISTYÖ SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

2.1 Lain ja opetussuunnitelman määrittämä opettajien välinen yhteistyö

Perusopetuslaki ja -asetus sekä valtakunnallinen, kunnalliset ja koulujen omat opetussuunnitelmat määrittävät peruskoulussa tapahtuvaa opetusta sekä sitä, mitä ja miten opettajien tulisi oppilaitaan opettaa. Perusopetuksen järjestäminen on määritelty perusopetusasetuksessa seuraavasti:

”Perusopetus järjestetään luokanopettajien antamana opetuksena, eri oppiaineiden opettajien antamana aineenopetuksena, oppilaanohjaajien antamana oppilaanohjauksena sekä erityisopettajien antamana erityisopetuksena.” (Perusopetusasetus 1998, 1 §.)

Siinä ei määritellä tarkemmin, millaista yhteistyötä opettajien tulisi keskenään tehdä tai tulisiko edes. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin yhteis- eli samanaikaisopetuksesta puhutaan vain osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydessä:

”Oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi, tulee antaa osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, ja se tulee tavoitteellisesti niveltää oppilaan saamaan muuhun opetukseen.” (POPS 2004, 12.)

Samanaikaisopetuksella viitataan siis tässä yhteydessä luokanopettajan ja erityisopettajan väliseen yhteistyöhön. Muusta opettajien välisestä yhteistyöstä puhutaan lähinnä opetussuunnitelman laatimisen sekä koko perusopetuksen kattavan ohjaustoiminnan järjestämisen yhteydessä:

”Perusopetuksen opetussuunnitelman yhtenäisyys edellyttää eri opettajaryhmien yhteistyötä opetussuunnitelmaa laadittaessa.” (POPS 2004, 4.)

”Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa.” (POPS 2004, 10.)

Opettajien välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä opetuksen toteutusta koskevaa yhteistä suunnittelua sekä opetukseen, oppimiseen ja oppilaan ohjaamiseen liitty-

vää tietojen siirtoa oppilaiden siirtyessä opettajalta toiselle. Luokanopettajien välisestä yhteisopetuksesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) ei ole mainintoja.

2.2 Yksin opettamisen perinteestä yhteisopettamiseen

2.2.1 Itsenäisyyttä, yksilöllisyyttä vai yksinäisyyttä?

Opettajan työllä on vahva yksinäisyyden ja yksin tekemisen perinne (Fullan & Hargreaves 1992, 52; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 38; Sahlberg 1998, 130). Opettajat kohtaavat työpäivänsä aikana jopa tuhat sosiaalista vuorovaikutustapahtumaa (Jackson 1968, 11), mutta silti ovat kouluissaan eristäytyneitä, ammatillisesti yksinäisiä ja tekevät harvoin työhön liittyviä asioita yhdessä. Uusia opetusmenetelmiä kokeillaan ensin itsekseen, luokan hallintaa koskevia ongelmia pohditaan yksin ja arviointikäytännöissä tehdään vallitsevista menettelytavoista poikkeavia yksilöllisiä ratkaisuja. (Sahlberg 1998, 130, 135.) Opettajien odotetaan pysyttyä omalla alueellaan ja olevan sekaantumatta muiden tekemisiin (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 38). Karrikoiduimmin sanottuna: Kun luokan ovi opettajan takana sulkeutuu, karttakeppiä heiluttaa yksin hän. Silloin luokassa on vain yksi aikuinen, oppilaisiin verrattuna ylivoimainen vaikuttaja, joka voi saada aikaan korvaamattoman hyvää tai korvaamattoman pahaa. (Tarjamo 1979, 10–11.)

Opettajan työn eristyneisyydellä on negatiivinen leima, mutta Sahlbergin (1996) mukaan opettajan yksinäistä työtä määrittelevillä käsitteillä on kuitenkin vivahde-eroja. *Yksilöllisyys* tarkoittaa yksilön toiminnan perustumista hänen omaan sielunelämänsä liittyviin ilmiöihin, *yksityisyys* sosiaalista riippumattomuutta ja *eristyneisyys* yksilön sulkeutumista sosiaalisen yhteisön vaikutusten ulkopuolelle. (Sahlberg 1996, 87–88.)

Opettajan työn itsenäisyys voi johtaa eristäytymiseen, jota voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: *Pakotetussa individualismissä* (constrained individualism) opettajat joutuvat toimimaan yksin hallinnollisten tekijöiden estäessä yhteistyön. *Strategisessa individualismissä* (strategic individualism) opettajat vastaavat työympäristönsä muutoksiin luomalla henkilökohtaisia, yksilöllisiä työskentelymalleja. *Vapaaehtoinen individualismi* (elective individualism) puolestaan tarkoittaa sitä, että opettaja päättää työskennellä

yksin vaikka hänellä olisi mahdollisuus kollegiaaliseen yhteistyöhön. (Flindersiä 1988 mukaillen Hargreaves 1993, 62–63; suomenkieliset käsitteet Mäntylä 2002, 28.)

Tutkijoiden mukaan opettajan ammatillisella eristyneisyydellä on työhön negatiivisesti vaikuttavia piirteitä. Eristyneisyys rajoittaa uusien ideoiden luomista, kehittämistä ja leviämistä sekä monipuolisempien ratkaisuvaihtoehtojen löytämistä, ylläpitää itseä, oppilaita ja kollegoita koskevia negatiivisia mielikuvia ja lisää opettajien ahdistusta (Fullan 1993, 34–35). Ahdistusta aiheuttavat myös opettajan työssä päivittäin otettavat riskit. Riskit lisäävät epävarmuutta, ja epävarmuus lisää eristyneisyyttä. (Rosenholtz 1989, 106–110; Sahlberg 1996, 88–89.) Yksin koettu epävarmuus voi ahdistaa ja pelottaa (Sahlberg 1996, 88–89).

Epävarmuus omaan työhön on sidoksissa työstä saatuun positiiviseen palautteeseen. Eriytyminen vähentää kehujen, avun ja tuen kollegiaalista jakamista, mikä heikentää opettajien työssä onnistumista. Sen sijaan työhön kohdistuva positiivinen palaute kollegoilta ja muulta työyhteisöltä lisää heidän itseluottamustaan ja pätevydentunnettaan. (Rosenholtz 1989, 106–107; Sahlberg 1996, 89). Pelkästään oppilailta saatu palaute taas on tunnetusti epäluotettavaa, mutta se on monille opettajille ainoa palautteen lähde (Fullan & Hargreaves 1992, 53). Jos opettajan ainoa palaute tulee oppilailta ja häneltä itseltään, opettajan edellytykset työskentelynsä arviointiin ovat pienet. (Sahlberg 1996, 88–89.) Yhteen luokkahuoneeseen rajoittuva palaute perustuu yhden opettajan kokemuksiin, yhden opettajan tulkintaan ja yhden opettajan motivaatioon kehittää opetustaan. (Fullan & Hargreaves 1992, 53.)

Koulujen käytäntöihin on perinteisesti kuulunut se, ettei opettajan pedagogisia kykyjä arvioida tai kyseenalaisteta kuin ääritapauksissa (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 39). Opettajan työn itsenäisyyttä ja autonomiaa on pidetty korkeammassa arvossa kuin yhdessä tekemistä, kollegiaalista pohdintaa ja oman työn arviointia (Savonmäki 2007, 33). Luokkien suljetut ovet ovat ylläpitäneet myyttiä hyvästä opettajasta, mutta se on samalla sulkenut ulkopuolelleen avoimen keskustelun, yhteistyön ja avunsaannin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 39.) Tämä perinne on kuitenkin murtumassa (Savonmäki 2007, 33). Opettajan työn koulutason työskentely on lisääntynyt suhteessa luokkatyöskentelyyn. Opettajan työn avartuessa ja muuttuessa läpinäkyvämmäksi kehi-

tystä voi tapahtua myös opettajien välisessä kollegiaalisessa yhteistyössä (Savonmäki 2007, 33).

2.2.2 Yhteistoiminnallisuuden, kollegiaalisuuden ja tiimityön kehitys

Perinteinen yksin puurtaminen on kehittynyt kohti yhteistoiminnallisempaa opettajakulttuuria. Yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa opettaja työskentelee jatkuvan muutoksen keskellä, mikä on nostanut tarvetta vuorovaikutukselle ja yhdessä toimimiselle (Kontu & Pirttimaa 2010, 109). Tämä opettajien välisen yhteistyön kehitys linkittyy vahvasti opettajan professionaalisuuden kehitykseen, ja se voidaan jakaa neljään ajanjaksoon (Hargreaves & Fullan 2000):

Esiprofessionaalisella ajanjaksolla opetus oli tehdastyypistä massatuotantoa, jossa luennottiin ja tehtiin muistiinpanoja. Opettajiksi opiskeltiin seuraamalla mallista ja mentoimintaa hoidettiin antamalla yksittäisiä vinkkejä. *Autonomisen professionaalisuuden ajanjaksolla* 1960-luvulla opettajankoulutusajat pitenevät ja palkka parani, mutta ammatillinen autonomia, individualismi ja eristyneisyys estivät opettajien tekemien innovaatioiden leviämisen. Avun ja tuen tarvetta pidettiin yksilön heikkoutena, ja suljetut ovet tarjosivat opettajille turvaa. *Kollegiaalisesta professionaalisuuden ajanjaksolla* 1980-luvun puolivälistä lähtien opetussuunnitelmien paisuva sisältö, opetuksen kehittäminen ja erityisopetuksen tarve kiihdyttivät muutosta. Opettajan työn muuttuvat haasteet ja kompleksisuus toivat kasvavan tarpeen opettajien väliselle yhteistyökulttuurille. Oppimiskäsitys uudistui, ja ajatus elinikäisestä oppimisesta innosti opettajakin ottamaan oppia toisiltaan. *Neljäs professionaalinen ajanjakso* 2000-luvun sosiaalisten, taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen muutosten alla on haastanut opettajat työskentelemään paitsi kollegiaalisissa yhteisöissä myös monien koulun ulkopuolisten ryhmien ja instituutioiden kanssa. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–52.)

Syitä opettajien välisen yhteistyön taustalla on monia muitakin. 1950–60-luvun Yhdysvalloissa tiimityöskentelyllä ratkaistiin opettajakapulaa. J. Lloyd Trump kehitti *tiimiopetuksen* (team teaching), josta sittemmin yhteisopetus lähti kehittymään. Tiimiopetuksessa 2–10 opettajaa työskenteli yhdessä. Yksi heistä toimi koordinaattorina, ja lisäksi tiimiin saattoi kuulua opettajakunnan ulkopuolisia asiantuntijoita ja apulaisia. Oppilaille luennottiin suurissa yhteistilaisuuksissa, minkä jälkeen seurasi pienryhmätyöskentelyä,

itsenäistä työskentelyä, asiantuntijaopettajan ryhmäopetusta, ja lopuksi taas suurryhmäopiskelua. Opettajien tehtävät jaettiin heidän taitojensa ja erityisosaamistensa mukaan. Oppilaita kannustettiin itseohjautuvuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen, ja samalla opettajien välinen yhteistyö kehittyi. (Hellström 2008, 344–345.)

Yhteistyöhön perustuvia työskentelymuotoja alkoi kehittyä enemmänkin. Tiimiopetuksen kanssa samoihin aikoihin Yhdysvalloissa kehitettiin *kliininen ohjaus* (clinical supervision) parantamaan opettajien opetustaitoja (Sahlberg 1998, 158). Tästä kehitettiin edelleen *valmennus* (*coaching*), jota on sittemmin hyödynnetty monin eri tavoin. Opettajan valmentajana voi olla joku koulun ulkopuolinen asiantuntija tai sitten valmennus perustuu opettajien kollegiaalisuuteen. (Sahlberg 1998, 163.) Tällöin puhutaan *vertaisvalmennuksesta* (*peer coaching*), josta on kolme erilaista mallia: tekninen valmennus, kollegiaalinen valmennus ja ongelmanratkaisovalmennus. *Teknisen valmennuksen* (*technical coaching*) tarkoituksena on uusien opetusmenetelmien ja -strategioiden tekninen oppiminen ja käyttöönotto valmentajien opettaessa opettajia tai kahden opettajan opettaessa toinen toistaan. Tekninen valmennus muistuttaa kliinisen ohjauksen mallia, jossa opetus on työpajamaista ja suunnittelu, havainnointi ja palautekeskustelu muodostavat syklisen prosessin. Uuden opetusmenetelmän tuominen osaksi opettajan arkea vaatii taustateorian opiskelua, eri oppilasryhmille ja eri oppiaineissa tehtyjä opetuskokeiluja ja palautekeskusteluja sekä valmentajan tai kollegan kanssa yhteistyössä pidettyjä valmennussessioita. *Kollegiaalisessa valmennuksessa* (*collegial coaching*) keskiössä puolestaan on opettajien välisen dialogin ja kollegiaalisuuden syventäminen, jo olemassa olevien opetusmenetelmien hiominen ja oman ammatillisen ajattelun ja reflektoinnin kehittäminen. Kollegiaalinen valmennus perustuu ajatukselle omaehtoisesta kehitymishalusta ja siihen voi kuulua esimerkiksi opetuksen seuraamista ja palautteen antamista, yhteistä suunnittelua sekä opetusmenetelmien toimivuuden analysointia. *Ongelmanratkaisovalmennus* (*challenge coaching*) auttaa opettajaryhmiä ratkaisemaan opetukselliseen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä ongelmia. Valmennus toteutetaan pienryhmissä, joissa voi olla opettajien lisäksi muitakin asiantuntijoita ja koulutyöskentelyyn liittyviä henkilöitä. (Garmston 1987; suomenkieliset käsitteet Sahlberg 1998, 163–164.)

Yhteistoiminnallisuutta ja tiimityöskentelyä vaaditaan myös elinkeinoelämän suunnalta. Tiimityöllä vastataan jatkuvien muutosten tuomiin haasteisiin. Sillä pyritään vähentä-

mään epätasaisesti eri yksilöille kohdistuvaa kuormitusta, niveltämään keskenään läheisiä työtehtäviä, tyydyttämään yksilöiden henkisiä ja sosiaalisia tarpeita sekä saamaan yhteistoiminnan kautta tehokkaampia tuloksia aikaan. Parhaimmillaan tiimityö tuottaa synergiaa, kun siinä hyödynnetään käytettävissä oleva aika, yhteistyön aikaansaama energia sekä ryhmän jäsenten yksilölliset lahjat. (Helakorpi 1996, 30.)

Yhteiskunnallisiin muutoksiin ja nykyisiin oppimiskäsityksiin nojaten myös oppilaita kannustetaan yhteistyöhön, opetetaan yhteistoiminnallisesti, ja opetuksessa korostetaan sosiaalisten taitojen tärkeyttä (Uusikylä & Atjonen 2005, 124–125, 140–162). Tiedon nopean lisääntymisen ja kyseenalaistumisen myötä irrallista tietojen oppimista on ruvettu kritisomaan, ja sitä tärkeämmäksi on nostettu tiedon hakemisen, valikoimisen ja tulkitsemisen taidot eli oppimaan oppiminen (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 133–138; Uusikylä & Atjonen 2008, 79). Lisääntyvien työelämän vaatimusten myötä keskusteluun on nostettu myös elinikäisen oppimisen käsite (esim. Kansanen 2004, 69–70). Opettajan professionaalisuuden ja pedagogisen ajattelun nähdään kehittyvän, syventyvän ja monipuolistuvan työuran aikana (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004, I). Opettaessa myös opettaja oppii (Kansanen 2004, 81–83), ja kollegalta saadun palautteen ja reflektiivisen keskustelun myötä oma ammatillinen ymmärrys laajenee (Rytivaara 2012, Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004, III 6,7). Yhteisopetuksen avulla voidaan siis kehittää myös opettajan pedagogista ajattelua (Rytivaara 2012).

2.2.3 Inklusion aiheuttama murros Suomen yhteisopetuksessa

Yhteisopettaminen on Suomessa vielä harvinaista (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29), ja etenkin kahden luokanopettajan välillä se on tutkimuskirjallisuudessakin vasta tuore ilmiö (Rytivaara 2012, 18).

Keskustelua siitä on kuitenkin käyty jo peruskoulun perustamisvaiheessa J. Lloyd Trumpin kehittämän tiimiopetuksen innoittamana (Hellström 2008, 344), ja luokanopettajan ja erityisopettajan välillä sitä on harjoitettukin 1960-luvulta lähtien. Tällöin se on toiminut ratkaisuna erityisoppilaiden tuomiin haasteisiin. (Syvälahti ym. 1977, 5.) Siihen asti erityisoppilaat olivat opiskelleet omissa erillisissä kouluissaan, omilla, normaaliopetuksesta eristyksissä olevilla luokillaan tai heidät oli kokonaan vapautettu oppivelvollisuudesta (Kivirauma 2001).

Peruskoulun myötä kaikille lapsille haluttiin taata yhtäläinen koulutus ja kaikki oppilaat haluttiin saada tasa-arvon nimissä saman katon alle (Ihatsu & Ruoho 2001, 91). Erityisoppilaiden määrä kasvoi räjähdysmäisesti (Moberg 2001, 46), ja erityistä tukea tarvitseville oppilaille järjestettiin kokoaikaista tai osa-aikaista erityisopetusta (Ihatsu & Ruoho 2001, 91). Käytännössä erityisoppilaat olivat kuitenkin eristettyinä normaaliopetuksessa olevista oppilaista ennen integraatioajattelun heräämistä (Moberg 2001). Integraatio tarkoitti siis erityisoppilaiden siirtämistä erityisluokilta mahdollisimman paljon yleisopetuksen joukkoon, ja se yleistyi Suomessa 1990-luvulla (Hellström 2008, 87–88; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007). Nykyään noin neljä prosenttia oppilaista opiskelee erillisellä erityisluokalla tai erityiskoulussa (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007), ja jopa 20 prosenttia perusopetuksen oppilaista on erityisen tuen tarpeessa (Kyyri 2007, 111). Puolet kaikista erityisoppilaista oli integroitu kokonaan tai osittain yleisopetukseen (Erityisopetuksen strategia 2007, 3, 13).

Sittemmin integraatiomallista on siirrytty kohti inklusiota. Inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on se, että kaikki oppilaat käyvät alusta asti tavallista lähikouluun, jossa heille taataan yksilöllinen, monenlaiset oppijat huomioiva ryhmäopetus. (Hellström 2008, 87–88; Moberg 2001, 42–44.) Inklusiolla halutaan taata jokaiselle tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen, mikä oli tarkoituksena jo peruskoulua perustettaessa. Tämä edellyttää peruskoulun rakenteiden, strategioiden, sisältöjen ja menetelmien muuttamista. (Erityisopetuksen strategia 2007, 18–20.)

Inklusiosta käyty keskustelu on liittynyt neljään erilaiseen aihepiiriin eli diskurssiin. *Eettisten oikeuksien diskurssin* mukaan inklusio on jokaisen lapsen oikeus yksilölliseen koulutukseen yksilöllisine tarpeineen. *Tehokkuusdiskurssissa* inklusio nähdään toimivimpana keinona järjestää koulutus erityistä tukea tarvitseville oppilaille. *Poliittinen diskurssi* käydään eri intressiryhmien välillä tukien tai vastustaen vallitsevaa järjestelmää. Ja *pragmaattinen diskurssi* on puolestaan koskenut inklusiivisen koulutuksen käytännön toteutusta. (Dyson 1999 Rytivaaran 2012, 16–17 mukaan.)

Suomessa inklusion kehitys on ollut verrattain hidasta, ja normaaliopetuksessa olevien erityisoppilaiden määrä oli pitkään alhainen. Erityiskoulujen ja -luokkien määrä on vii-

meisten kymmenen vuoden aikana kuitenkin vähentynyt selkeästi, vaikka erityisoppilaiden määrä on ollut jatkuvassa kasvussa (Erityisopetuksen strategia 2007, 28–29). Suomalaisen peruskoulun erityispiirre onkin ollut samanaikaisopetuksena erityisopettajan kanssa toteutettu toimiva osa-aikainen erityisopetus, jonka avulla on voitu ehkäistä lieviä tai väliaikaisia oppimis- ja käytöshäiriöitä. Nykyään valtaosa erityisoppilaista on yleisopetuksen luokassa. (Jahnukainen 2011, 493–495.)

UNESCO:n kansainvälisiin sopimuksiin (UNESCO 1994, UNESCO 2009) sitoutumisen myötä inklusio on alkanut siirtyä Suomen koululainsäädäntöön. Vuoden 1998 Perusopetuslaissa esitettiin ensimmäistä kertaa, että erityisopetus tulisi lähtökohtaisesti järjestää osana yleisopetusta. (Perusopetuslaki 1998; Rytivaara 2012, 17.) Vuoden 2007 hallitusohjelmassa esitettiin, että ikäluokkien pienentymisen myötä vapautuvat voimavarat suunnattaisiin koulutuksen laadun kehittämiseen. Tavoitteena oli pienentää ryhmäkokoja, vahvistaa tukiopetusta, erityisopetusta, opinto-ohjausta ja oppilashuoltoa sekä edistää vanhempien ja koulun yhteistyötä. (Ahtiainen ym. 2011, 5–6.)

Vuonna 2006 Opetusministeriö oli asettanut ohjausryhmän kehittämään esi- ja perusopetuksen erityisopetusta (Erityisopetuksen strategia 2007, 6). Raportissa esitettiin, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä perusopetuksen erityisopetusta koskevaa lainsäädäntöä uudistettaisiin. Painopistettä haluttiin siirtää varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisyyn. Ehdotuksena oli, että tukea tarvitsevan oppilaan tulisi ensin saada *tehostettua tukea* ja vasta sitten voitaisiin tehdä erityisopetuspäätös. Tehostetulla tuella tarkoitetaan raportin mukaan opetuksen eriyttämistä, samanaikaisopetusta, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta sekä riittävän pieniä opetusryhmiä. (Erityisopetuksen strategia 2007, 59–67.) Raportissa korostetaan lähikouluperiaatetta, inklusiota ja joustavia opetusjärjestelyjä. Tehostetun tuen vaiheessa oppilaan oppimääriä ei yksilöllistetä vaan siinä tukeudutaan moniammatilliseen yhteistyöhön, ja korostetaan lapsen sosiaalisia, psyykkisiä ja kognitiivisia tarpeita. Joustavien opetusjärjestelyjen tulee raportin mukaan koostua ”*monimuotoisesta eriyttämisestä, tiimi- ja samanaikaisopetuksesta ryhmäja-koineen, tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta*”. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55–56.)

Lakimuutoksen myötä perusopetusta ei enää jaettu yleis- ja erityisopetukseen vaan ruvettiin puhumaan kolmiportaisesta tuesta, jonka asteet ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (ks. Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010; OAJ 2013). Nämä uudistukset käynnistivät 2000-luvun merkittävimmän suomalaista perusopetusta koskevan koulutuspoliittisen reformin. Reformin suurin kehittämishanke oli valtakunnallinen Kelpo (kehittäminen, laatu ja perusopetus), jota Helsingissä kutsuttiin nimellä Tero (tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta). Teron pilottihankkeeseen valittiin seitsemän koulua, jotka laativat omat kehittämistavoitteensa. Yhteisopetus oli kaikille pilottikouluille yhteinen kehittämiskohde. (Ahtiainen ym. 2011, 5–6.)

Yhteisopetuksen kehittämistä tuki myös Helsingin Opetusviraston kouluille osoittama tulospalkkatavoite, jossa opettajia kannustettiin taloudellisesti kehittämään kollegiaalista yhteistyötä ja erilaisia yhdessä opettamisen muotoja. (Ahtiainen ym. 2011, 5–6.) Nämä tulospalkkauskriteerit määrittelevät tulospalkkion perusteeksi *samaan aikaan ja samassa tilassa* tapahtuvan opetuksen, jolloin kyseessä on siis yhteisopetuksen käsitettä suppeampi samanaikaisopetus. Vaikka tämä määritelmä ei mahdollistakaan yhteisopetuksen parhaita puolia, niin kenties samaan tilaan astuminen on kuitenkin alku kehittyvälle yhteistyölle, jossa ”jaetaan, opitaan yhdessä, ollaan toiselle peilinä sekä yhdistetään tiedot, taidot, voimat ja oppilaantuntemus”. (Ahtiainen ym. 2011, 56.)

Perinteisimmin yhteisopetusta on tehty luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan välillä (Cook & Friend 1995, 1; Thousand, Villa & Nevin 2006), jolloin sitä on kutsuttu samanaikaisopetukseksi. Tällöin opetus on useimmiten suunniteltu yhdessä mutta toteutettu erillisissä tiloissa (Cook & Friend 1995, 1). Erityisopetuksen lisääntyessä yhteisopetusta on tehty myös kahden erityisopettajan kesken, kunnes integraation ja inklusion myötä erityisopettaja on tullut yleisopetukseen avuksi. (Cook & Friend 1995, 1; Saloviita & Takala 2010, 389). Yhteisopetusta on voitu tehdä myös pätevän opettajan ja opettajaopiskelijan välillä (Goodnough ym. 2009). Joissain tilanteissa myös erinäisiä avustajia, vapaaehtoisia vanhempia tai ylemmällä luokka-asteella olevia oppilaita on hyödynnetty opettajan apuna, mutta tällöin ei kyse ole varsinaisesta yhteisopettamisesta. (Cook & Friend 1995, 2).

Suomessa yhteis- tai samanaikaisopetusta on tavallisimmin tehty laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä erillistä yksilö- tai pienryhmäopetukseen tarkoitettua apuhuonetta hyödyntäen. Tarkoituksena on ollut vähentää erityisopetukseen siirrettävien oppilaiden määrää. Tällaista opetusta on tyypillisesti annettu vain lyhyen aikaa, muutaman oppitunnin verran viikossa (Saloviita & Takala 2010, 390–391), ja se on liittynyt luki-, kirjoitus-, puhe- tai matemaattisiin vaikeuksiin (Opetusministeriö 2007, 41). Vuonna 2009 tehdyn tutkimuksen mukaan yhteisopettamista (co-teaching) viikoittain tekee 56 prosenttia laaja-alaisista erityisopettajista, erityisluokanopettajista puolet, luokanopettajista kolmannes ja aineenopettajista vajaa kuudesosa. Kyseisessä tutkimuksessa yhteisopetus oli määritelty *yhteisten oppilaiden samanaikaiseksi opetuksiksi yhteistyössä toisen opettajan kanssa*. (Saloviita & Takala 2010, 393.) Tämän tutkimuksen näkökulmasta kyseessä on siis ollut varsinaisen yhteisopetuksen sijasta samanaikaisopetus. Saman tutkimuksen mukaan laaja-alaiset erityisopettajat työskentelivät eniten luokanopettajien ja sitten aineenopettajien kanssa, erityisluokanopettajat työskentelivät pääasiassa toisten erityisluokanopettajien kanssa, ja aineenopettajat kaipaivat eniten yhteistyöapua laaja-alaisilta erityisopettajilta. Luokanopettajat sen sijaan valitsivat mieluiten työparikseen toisen luokanopettajan. (Saloviita & Takala 2010, 393.)

Tuorein idea onkin tehdä yhteisopetusta kahden luokanopettajan kesken (Rytivaara 2012). Suomessa muun muassa opetusharjoittelut toteutetaan pääasiassa opettajaopiskelijoiden keskinäisessä yhteisopetuksessa. Tällöin puhutaan *vertaistuesta* (*peer coaching*; vrt. *vertaisvalmennus* Sahlberg 1998, 163). Vertaistukiryhmä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetustaan yhdessä. Ryhmän jäsenet seuraavat toistensa opetusta ja antavat niistä toisilleen rakentavaa palautetta. Vertaistukiajattelun merkitys piilee siinä, että ryhmän jäsenet ovat tasavertaisessa asemassa toisiinsa, ja tämän vuoksi kollegiaalinen keskustelu on avointa ja yhtä lailla ryhmän jokaisen jäsenen ammatillisuutta kasvattavaa. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004, III 7, IV 10.)

2.3 Kollegiaalisuuden muodot opetuksessa

2.3.1 Koulukulttuuri opettajien välisen yhteistyön määrittäjänä

Kuten muissakin organisaatioissa, kouluissakin on oma kulttuurinsa. Koulukulttuuriin kuuluu koulun yhteiset arvot, normit, roolit, käsitykset ja perinteet, jotka ohjaavat ja säätelevät tiedostamattakin koulun toimintaa. Koulukulttuuri sitoo ja sosiaalistaa uudet opettajat koulun arvoihin ja perinteisiin, käsityksiin oppimisesta, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta. (Kohonen & Leppilampi 1992, 31.)

Koulukulttuuri eli opettajien keskinäinen vuorovaikutuskulttuuri määrittää pitkälti koulun käytäntöjä, sen tapaa suhtautua oppilaisiin, opetuksen uudistamiseen ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen (Husu 2002, 133). Opettajakulttuurin sisältö koostuu opettajien välistä vuorovaikutusta ohjaavista asenteista, arvoista, tavoista ja uskomuksista, jotka he ovat usein tiedostamattaan omaksuneet. Opettajakulttuurin muoto puolestaan kuvaa opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita ja yhteistyömuotoja. Sisältöä, eli arvoja ja asenteita, muuttamalla voidaan muuttaa kulttuurin muotoa, eli vuorovaikutussuhteita. Samoin muotoa, eli vuorovaikutussuhteita, muuttamalla voidaan muuttaa opettajien arvoja, asenteita ja toimintatapoja. Opettajakulttuureja eli opettajien välisen yhteistyön malleja nähdään olevan viisi erilaista: individualistinen, klikkiytynyt, järjestetty kollegiaalisuus, liikkuva mosaiikki ja yhteistyökulttuuri. Niissä opettajien välisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaihtelevat, ja niitä erottelevina tekijöinä ovat yhteistyön spontaanisuus tai pakollisuus sekä yhteistyön laajuus ja sisältö. Ne eivät ole selvärajaisia, vaan esiintyvät yleensä rinnakkain ja sisäkkäin.

1. *Individualistinen opettajakulttuuri:* Opettajat työskentelevät itsenäisesti ja autonomisesti mutta eristyksissä ja yksin omissa luokkahuoneissaan. Individualistinen opettajakulttuuri suojaa kritiikiltä mutta estää kannustuksen, tuen ja avun saamisen.
2. *Klikkiytynyt opettajakulttuuri:* Opettajat ovat jakautuneet itsenäisiin mutta toisistaan eriytyneisiin ryhmiin. Ryhmän sisällä voi olla toimiva yhteistyö, mutta niiden välillä on kilpailua, huonoa kommunikaatiota, eriarvoisuutta ja eriytyviä toimintatapoja, mikä on haitaksi koko yhteisölle.

3. *Järjestetty kollegiaalisuus*: Yhteistyö perustuu ulkoapäin ohjattuun muodollisuuteen, jossa opettajat pyritään saamaan yhteen kokousten, työtehtävien, ym. järjestelyjen avulla. Halu ja tarve ei lähde opettajista itsestään, ja yhteistyö on sidoksissa aikaan ja paikkaan.
4. *Liikkuva mosaiikki*: Opettajat vaihtelevat työryhmiä osallistuen useiden eri ryhmien työskentelyyn. Ryhmien väliset raja-aidat ovat pienet, tehtäviä jaetaan ja rooleja vaihdellaan. Vastuu on enemmän ryhmän jäsenillä kuin koulun johdolla.
5. *Yhteistyökulttuuri*: Opettajat spontaanisti tukevat, auttavat ja kannustavat toisiaan, jakavat ideoitaan ja resurssejaan. Kasvatukselliset arvot ovat yhteneviä ja ne perustuvat jatkuvasti käynnissä olevaan kasvatukselliseen keskusteluun. Opettajan yksilöllinen autonomia on vähäisempää, mutta yhteisöllinen suunnittelu ja yhteistoiminta suurempaa. (Hargeaves 1994, 195–196 ja Little 1990 Husun 2002, 133–137 mukaan.)

2.3.2 Peruskoulun opetusmuodot 2010-luvulla

Perinteisimmin opetustapahtumassa on oppilaiden lisäksi *opettaja* (Hellström 2008, 184–185). Integraation ja inklusion myötä kouluopetukseen ovat tulleet myös *koulunkäyntiavustajat*. Heidän tehtävänä on avustaa tukea tarvitsevia yksittäisiä oppilaita niin oppitunneilla kuin tarvittaessa muuallakin koulun arjessa. He toimivat yhteistyössä opettajan kanssa ja ovat pääasiassa samassa luokassa opettajan apuna, mutta voivat toisinaan ohjata yksittäistä oppilasta tai pienryhmää myös erillisessä tilassa, opettajan opettaessa samanaikaisesti suurempaa ryhmää luokassa. (Takala 2010, 124.) Koulunkäyntiavustaja ei kuitenkaan ole opettaja (Takala 2010, 131), eikä koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen yhteistyö ole sama asia kuin kahden opettajan välinen yhteisopettaminen. Avustajan erilainen rooli opetuksessa sisältää erilaisen vastuun oppilaista ja oppimisesta. Lisäksi koulunkäyntiavustajan ja opettajan välisen yhteistyön haasteena on yhteisen suunnittelun puute. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009.)

Kahden opettajan muodostama *opettajapari* voi sen sijaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetustaan tiiviissä yhteistyössä. Tällöin heillä on jaettu vastuu ja yhteinen luokanhallinta. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009.) Opettajapari muodostuu yksinkertaisimmillaan luokan-, aineen- ja erityisopettajien välisistä kokoonpanoista: luokanopettajasta ja erityisopettajasta, aineenopettajasta ja erityisopettajasta, luokanopettajasta ja aineen-

opettajasta, kahdesta luokanopettajasta, kahdesta aineenopettajasta tai kahdesta erityis(luokan)opettajasta. Opettajaparin toisena osapuolena voi toimia myös esimerkiksi resurssiopettaja, suomi toisena kielenä -opettaja tai eri kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja.

Jos opetuksesta vastaa useampi opettaja ja mahdollinen avustajakin, puhutaan *opetus tiimistä*. Tiimi voi muodostua alakoulussa esimerkiksi luokka-asteittain: 1.-2.-luokkien tiimi ja 3.-4.-luokkien tiimi (Rimpiläinen & Bruun 2007, 25; Takala 2010, 130). Yläkoulussa tiimit voivat muodostua aineryhmittäin; esimerkiksi matemaattisten aineiden tiimi ja kielten opettajien tiimi. Tiimit suunnittelevat opetustaan yhdessä ja jakavat vastuuta (Takala 2010, 130). Tiimi pyrkii yhteisin pelisäännöin, yhteisvastuullisesti ja moniosaamistaan hyödyntäen kohti yhdessä asettamia tavoitteita (Mäntylä 2002, 71–75).

Tässä tutkimuksessa kohteena ovat pääasiassa kahden luokanopettajan muodostamat opettajaparit; sekä sellaiset, jotka työskentelevät vain keskenään, että sellaiset, jotka työskentelevät osana jotain suurempaa, mahdollisesti vaihtuvaakin opetustiimiä. Avustajista, laaja-alaisista erityisopettajista ja muista luokassa olleista aikuisista huolimatta tutkimusaineiston keruussa keskityttiin ainoastaan luokan kahden ”oman” opettajan toimintaan. Osa tutkimuksen opettajista työskenteli luokanopettajakoulutuksestaan huolimatta koulussa resurssiopettajan nimekkeellä, osalla oli luokanopettajankoulutuksen lisäksi tai sijasta lastentarhanopettajan koulutus ja osan parina saattoi toimia erityisopettaja tai eri kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja.

3 YHTEISOPETUS LUOKKAHUONEESSA

3.1 Yhteisopetus osana alakoulun opetusta

3.1.1 Yhteisopetuksen käsite

Yhteisopetuksesta (*co-teaching*) on vuosien saatossa käytetty useita erilaisia termejä. 1970-luvulla puhuttiin yhdysopetuksesta, työryhmäopetuksesta ja ryväsopetuksesta. Sittemmin yhteisopetusta on kutsuttu myös samanaikaisopetuksiksi ja tiimiopetuksiksi. (Hellström 2008, 344.) Eri käsitteet luovat kuitenkin erilaisia mielikuvia, ja käsitteen muuttuminen muuttaa aina myös käsitteen sisältöä. Esimerkiksi samanaikaisopetus viittaa lähinnä opetuksen samanaikaisuuteen, kun taas yhteisopetus sisältää myös yhteistyön näkökulman. Lisäksi samanaikaisopetus suomalaisen perusopetuksen historiassa on koskenut enemmän erityisopettajan ja luokanopettajan välistä säännöllistä muttei koaikaista yhteistyötä, kun taas yhteisopetus liitetään helpommin jatkuvassa yhteistyössä tapahtuvaan opetukseen.

Yhteisopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa yhteisopetus on yleisimmin määritelty Cookin ja Friendin (1995) määritelmään nojaten *opetustilanteeksi, jossa kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa opetustilassa yhteisen, heterogeenisen oppilasryhmän kanssa*. (ks. Ahtiainen ym. 2011, 17; Cook & Friend 1995, 2.)

Määritelmä sisältää neljä yhteisopetuksen keskeistä elementtiä. Ensinnäkin yhteisopetus edellyttää vähintään kahta yhdessä työskentelevää opettajaa. Toiseksi se edellyttää kummankin olevan päteviä opettajia, eikä esimerkiksi koulunkäyntiavustajia tai vierailemassa olevia luennoitsijoita. Kolmanneksi ryhmän tulee olla heterogeeninen eli sen tulee sisältää myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Ja neljänneksi opetus tapahtuu pääsääntöisesti yhdessä ja samassa tilassa. Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä mahdollisuutta, etteikö oppilasryhmä voisi ajoittain jakaantua toisiinkin tiloihin esimerkiksi yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn aiheuttaman melun takia. (Cook & Friend 1995, 2–3.)

Helsingin kaupungin Opetusviraston teettämässä julkaisussa (Ahtiainen ym. 2011) käytetään samanlaista määritelmää, mutta puhutaan yhteisopetuksen sijaan samanaikaisope-

tuksesta. Siinä niitä pidetään siis toistensa synonyymeinä. Samanaikaisopetus on kuitenkin käsitteenä kyseenalainen, sillä se viittaa vain opetuksen samanaikaisuuteen, ei yhteiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Samanaikaisopetus voidaan käsittää suppeammin vain opetustilanteeksi, jossa laaja-alainen erityisopettaja avustaa toisena opettajana yleisopetuksen ryhmässä, kun taas yhteisopetus on laajempi ja yhteisöllisempi kokonaisuus, joka voi käsittää myös yleis- ja erityisopetuksen ryhmien ylittävän yhteistyön (Koulutuksen arviointikeskus 2012b, 2–3). Yhteisopetuksessa korostuu yhteinen velvollisuus opetusprosessista sekä yhteinen vastuu oppilaista (Villa, Thousand & Nevin 2008, 5). Takala (2010) ehdottaakin yhteisopetusta uudeksi käsitteeksi samanaikaisopetuksen tilalle (Takala 2010, 62). Myös englanninkielessä käytössä oleva termi *co-teaching* puhuu yhteisopetuksen käsitteen puolesta (Ahtiainen ym. 2011, 17).

Murawski (2010) täydentää Cookin ja Friendin määritelmää painottamalla opettajien yhteistä suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä sitä, että opetus toteutetaan yleisopetuksen – ei erityisopetuksen – luokassa. Tässä tutkimuksessa käytettiin näiden pohjalta tehtyä määritelmää:

Yhteisopetuksella tarkoitetaan opetuskokonaisuutta, jossa kaksi tai useampi opettaja yhdessä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetustaan samassa yleisopetuksen luokassa yhteisen, heterogeenisen oppilasryhmän kanssa.

(Dieker & Murawski 2003, 13–15; Murawski 2010, 11.)

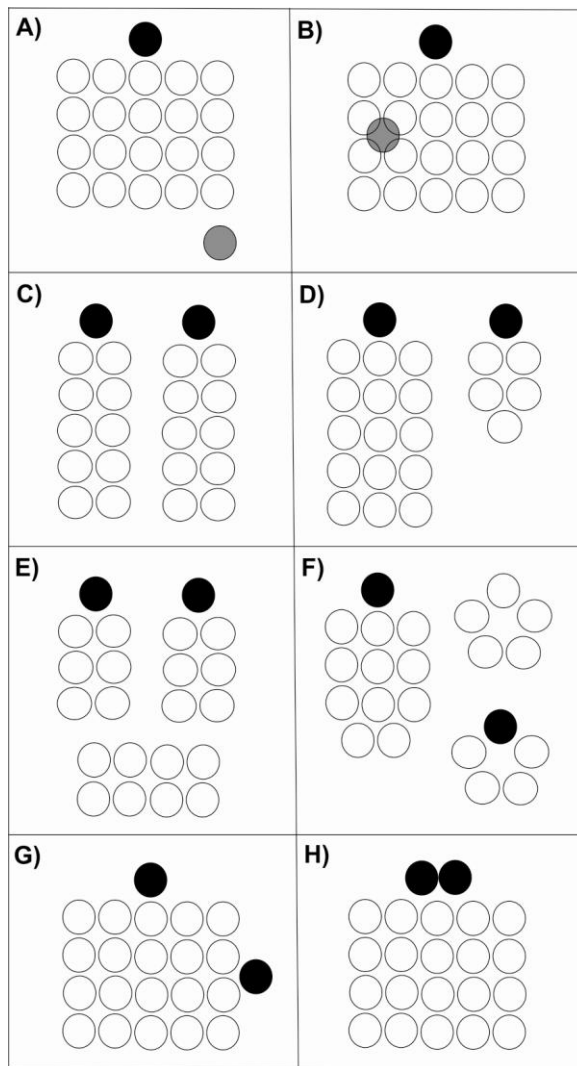
3.1.2 Yhteisopetuksen muodot

Yhteisopetusta voi tehdä monella eri tavalla. Pääsääntöisesti se tapahtuu kahden tai useamman opettajan johdolla, yhdelle ryhmälle ja yhdessä tilassa. Kaikki yhteistyössä järjestetty opetus ei siis ole yhteisopetusta. (Cook & Friend 2004, 5–6.) Opetettavaa ryhmää voidaan kuitenkin jakaa pienempiin ryhmiin, siirtyä välillä toisiinkin tiloihin ja opettajien vetovastuuta voidaan vaihdella. Tyypillisimmin yhteisopetuksen järjestämis mahdollisuudet on jaettu neljästä kuuteen erilaiseen muotoon. Eri näkemysten esittämät muodot ovat osin limittäisiä, päällekkäisiä, toisensa poissulkevia tai täysin samaa tarkoittavia. Cook & Friend (1995) jakavat yhteisopetuksen viiteen, ja myöhemmin (2004) kuuteen erilaiseen muotoon. Morocco & Aguilar (2002) erottavat muodoista yhteensä kuusi erilaista – tosin osittain erilaiset kuusi kuin Cook & Friend. Thousand, Villa &

Nevin (2006) puolestaan erottavat muodoista vain neljä, ja lukevat osan niistä toisten muotojen alamuodoiksi.

Erilaisista jaotteluista on kuitenkin erotettavissa yhteensä kahdeksan toisistaan erilaista muotoa: avustava observointi, avustava opetus, rinnakkaisopetus, eriyttävä opetus, pysäkkityöskentely, joustava ryhmittely, täydentävä opetus ja tiimiopetus, jotka on hahmoteltu visuaalisesti kuvassa 1 (Yhteisopetuksen muodot). Kuvassa opetusvastuun kantavaa opettajaa esittää musta ympyrä, avustavassa roolissa olevaa harmaa ympyrä, ja valkoiset ympyrät kuvastavat oppilaita. Kuvan kautta voi huomata tiettyjen muotojen samankaltaisuuden: Avustavassa observoinnissa ja avustavassa opetuksessa oppilasjoukko on ryhmitelty samalla tavoin kuin täydentävässä opetuksessa ja tiimiopetuksessa, mutta jälkimmäisessä parissa kummallakin opettajalla on yhtäläinen opetusvastuu, toisin kuin avustavissa muodoissa. Rinnakkaisopetuksessa ja eriyttävässä opetuksessa oppilasryhmä on jaettu puoliksi kummankin opettajan vastuulle, ja pysäkkityöskentelyssä ja joustavissa ryhmittelyissä on lisäksi yksi itsenäisesti työskentelevä ryhmä. Rinnakkaisopetuksen ja pysäkkityöskentelyn muodoissa oppilasryhmät ovat kuitenkin heterogeenisiä, kun taas eriyttävän opetuksen ja joustavien ryhmittelyjen mallissa ne ovat jonkin tietyn piirteen suhteen homogeenisiä.

Muotojen luokittelulla on tarkoitus antaa pelkistetty yleiskuvaus yhteisopettamisen mahdollisuuksista. Mikään muoto ei itsessään ole toista parempi, eikä jaottelu ole kaiken kattava. (Ahtiainen ym. 2011, 21–22.) Huomionarvoista on myös se, että kunkin yhteisopetuksen muodon sisällä voidaan hyödyntää monipuolisesti kaikkia perinteisenkin opetuksen opetusmuotoja, kuten yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä suurryhmäopetusta (ks. Pruuki 2008, 63–80). Toteutettaessa yhteisopetusta tulisi yhteisopetuksen muoto valita aina kulloisenkin tilanteen ja oppilaalle asetettujen oppimistavoitteiden mukaan. Valintaan voi vaikuttaa myös opetettava sisältö, käytettävissä oleva tila, opettajien omat mieltymykset sekä heidän aiempi kokemuksensa yhteisopettamisesta. Olenaisinta on se, että yhteisopetus poikkeaa sekä määrällisesti että laadullisesti yhden opettajan toteuttamasta opetuksesta. Opetuksessa tulisi näkyä luovia ryhmittelyjä, opettajien keskinäinen yhteistyö sekä kaikkien opetukseen osallistuvien pedagogisten ammattilaisten potentiaalin hyödyntäminen. (Ahtiainen ym. 2011, 21–22.)



A) Avustava observointi

B) Avustava opetus

C) Rinnakkaisopetus

D) Eriyttävä opetus

E) Pysäkkityöskentely

F) Joustava ryhmittely

G) Täydentävä opetus

H) Tiimiopetus

Kuvio 1. Yhteisopetuksen muodot

Seuraavassa kuvataan tarkemmin kuviossa 1 esiteltyihin yhteisopetuksen muotoihin liittyviä näkökulmia.

Avustava observointi (One Teach, One Observe)

Yhteisopetuksessa voidaan kerätä havaintoja oppilaista opetustilanteissa. Sillä aikaa kun toinen opettaa, toinen observoi ja kerää havaintoja ennakkoon suunnitelluista aiheista. Tätä menetelmää voidaan hyödyntää esimerkiksi uusissa yhteisopetustilanteissa, oppilaiden työskentelyn edistymisen tarkkailussa tai verrattaessa tiettyjen oppilaiden työskentelyä suhteessa muuhun luokkaan. (Cook & Friend 2004, 15–16.)

Avustava opetus / Vuorotteleva opetus (One Teaching, One Assisting / One Teach, One Drift / Alternative leading and supporting / Supportive Teaching)

Toisinaan tehokkain yhteisopetuksen muoto on avustava eli vuorotteleva opetus. Siinä toinen opettaja on päävastuussa opettamisesta samaan aikaan kun toinen kiertää luokassa avustamassa oppilaita. Opettajilla voi olla oma vetovastuu esimerkiksi eri oppiaineissa tai yhden oppitunnin aikana tunnin eri osuuksissa. Tärkeää on, että vastuu jakautuu tasaisesti kummallekin opettajalle, ja että avustavassa roolissa olevalla opettajalla on selkeä käsitys siitä, mitä hänen tulee vuorollaan tehdä. (Cook & Friend 1995, 8; Cook & Friend 2004, 15, 17; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243.)

Rinnakkaisopetus (*Parallel Teaching*)

Rinnakkaisopetuksen mallissa opetus suunnitellaan yhdessä, mutta toteutetaan kahdessa keskenään samansuuruisessa ja heterogeenisessä opetusryhmässä. Kummallakin opettajalla on siis oma puolikas luokka opetettavanaan, opetuksen sisältö on sama ja opetukseen käytettävä aika yhtä pitkä. Pienemmissä ryhmissä oppilaiden on helpompi osallistua tunnin kulkuun ja saada tarvitsemaansa apua opettajalta. (Cook & Friend 1995, 9; Cook & Friend 2004, 15, 18; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.)

Eriyttävä opetus (*Alternative Teaching*)

Eriyttävän opetuksen mallissa toinen opettaja opettaa suurempaa ryhmää ja toinen pienempää. Pienemmässä ryhmässä on mahdollista kerrata aiemmin opittua ja ennakoida tulevia oppisisältöjä. Olennaista on vaihdella pienryhmän kokoonpanoa siten, että kullakin oppilaalla on mahdollisuus osallistua siihen, eikä kellekään oppilaalle tule leimaa pienryhmässä olosta. (Cook & Friend 1995, 9–10; Cook & Friend 2004, 15, 20; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244)

Pysäkkityöskentely (*Station Teaching / Learning Centers*)

Pysäkkityöskentelyssä oppilaat jaetaan heterogeenisiin ryhmiin ja opetettava sisältö tasan kummallekin opettajalle. Lisäksi jollain pysäkillä voidaan opiskella itsenäisesti, pareittain tai ryhmänä. Opettajat siis opettavat osuutensa yhtä monta kertaa kuin on ryhmiäkin, ja oppilaat kiertävät ryhmissään kaikki pysäkit. Kokeneempien itsenäiseen tai ryhmätyöskentelyyn tottuneiden oppilaiden kanssa pysäkkejä voi olla enemmänkin kuin kolme. Suuremmissa, vaativammissa tai pidempikestoisissa projekteissa myös opettajia

voi olla enemmän. (Cook & Friend 1995, 8–9; Cook & Friend 2004, 15, 19; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244)

Joustava ryhmittely (*Flexible Grouping*)

Joustavan ryhmittelyn mallissa oppilaat jaetaan homogeenisempiin ryhmiin esimerkiksi osaamistason tai tarvittavan tuen perusteella (Morocco & Aguilar 2002, 317). Jako voidaan tehdä myös eri oppimistyylien perusteella (Rimpiläinen & Bruun 2007, 33–43) tai se voidaan perustaa oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin, keskittymiskykyyn, tarkkaavuuteen tai kielelliseen osaamiseen. Tällöin luokanopettajien kanssa yhteistyössä voi toimia myös esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja tai S2-opettaja. (Koulutuksen arviointikeskus 2012a.) Yksi ryhmistä voi työskennellä itsenäisesti. (Morocco & Aguilar 2002, 317.) Ryhmittelyn tulee kuitenkin olla joustavaa, vaihtuvaa ja oppilaiden tarpeisiin vastaavaa (Koulutuksen arviointikeskus 2012b, 4).

Täydentävä opetus (*Complementary Teaching*)

Täydentäväksi opetukseksi kutsutaan tilannetta, jossa toinen opettajista tehostaa toisen pitämää opetustuokiota. Hän voi esimerkiksi mallintaa taululle opetuksessa ilmeneviä keskeisimpiä käsitteitä ja sisältöjä ja piirtää malleja, taulukoita ja kaavioita tukemaan, täydentämään ja selventämään opetusta. Hän voi myös opettaa ennakkoon pienelle ryhmälle yhteistoiminnallisessa opetuksessa tarvittavia sosiaalisia taitoja, ja oppitunnin aikana tarkkailla heidän toimintaansa. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244)

Tiimiopetus (*Team Teaching*)

Tiimiopetuksessa opettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä koko opetuksen suunnittelu-toteutus-arviointiprosessin ajan. Opetus on dialogista, ja johtoasemaa vaihdellaan joustavasti työskentelyn aikana. Toinen voi havainnollistaa toisen kertomaa asiaa, mallintaa tarkoituksenmukaisten kysymysten tekoa tai elävöittää opetusta toimimalla roolissa, tilanteen kulloinkin vaatimalla tavalla. Tällainen opetus vaatii opettajilta keskinäistä luottamusta, sitoutumista työskentelyyn, hyviä yhteistyötaitoja ja kokemusta tiimiopetuksesta. Tiimiopetusta pidetään haastavimpana, mutta palkitsevimpana yhteisopetuksen muotona. (Cook & Friend 1995, 10; Cook & Friend 2004, 15, 21; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 244–245)

Edellä kuvatut yhteisopetuksen muodot ovat kuitenkin vain tyyppiesimerkkejä, yleisiä havainnollistuksia yhteisopetuksen toteutukseen liittyvistä mahdollisuuksista. Takala (2010, 64) muistuttaa, että yhteisopetuksen toteutuksessa on ”vain mielikuvitus rajana!”

3.1.3 Opettajien ammatillisen yhteistyön tasot yhteisopettajuudessa

Opettajien välisen ammatillisen yhteistyön tasot vaikuttavat siihen, millaista yhteisopetusta opettajapari voi tehdä. Esimerkiksi edellisessä luvussa esitellyt yhteisopetuksen muodot painottuvat monesti eri tavoin aloittelevilla yhteisopettajapareilla verrattuna pitkään yhdessä työskenteleviin pareihin. Yhteisen yhteisopetustaipaleen alkupäässä olevat opettajaparit valitsevat useimmin jaottelun alkupään muotoja, avustavaa havainnointia ja avustavaa opetusta, joissa yhteinen vastuu ja yhteistoiminnallisuuden määrä ovat pienempiä, kun taas pitkään yhdessä työskennelleet suosivat yleensä listan viimeisenä olevaa tiimiopetusta. (Ahtiainen ym. 2011, 21–22.) Kuitenkin yhteistyön kehitys on aina tapauskohtaista ja monesta eri tekijästä riippuvaa. Toisille on luontevampaa aloittaa suoraan tiimiopetuksesta, kun taas toiset kokevat sen tarpeelliseksi vasta vuosien työskentelyn jälkeen. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 74–75.)

Opettajien ammatillisesta yhteistyöstä käytetään termiä kollegiaalisuus. Kollegiaalisia suhteita voidaan nähdä olevan neljää erilaista: *tarinointi*, *dialogi*, *auttaminen ja yhteistoiminnallisuus*. Kolme ensimmäistä edustavat kollegiaalisen suhteen alimpia muotoja, kun taas viimeisin, yhteistoiminnallisuus, johon kuuluvat muun muassa yhteinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, toisten opetuksen seuraaminen sekä mentorointi, edustaa kollegiaalisuuden korkeinta muotoa, jota yhteisopettaminenkin vaatii. (Little 1990 Sahlbergin 1998, 159–160 mukaan.)

Myös yhteisopetuksen voidaan nähdä kehittyvän asteittain. Tiedostamalla sen, että yhteisopettajuussuhde kehittyy tiettyjen vaiheiden kautta, opettajaparin on helpompi saavuttaa kunkin vaiheen määrätyt tavoitteet, ylläpitäen positiivista suhdetta ja kehittäen samalla yhteisopettajuuttaan (Villa, Thousand & Nevin 2008, 149). Kuten muissakin suhteissa, yhteisopettajuudessa suhteen rakentamisen lähtötaso kuin myös kehitymisaiakataulu voi poiketa toisten yhteisopettajaparien vastaavista. Jos opettajaparin välinen suhde on alkanut jo ennen yhteisopetuksen käynnistymistä, on tilanne eri kuin jos opettajapari tapaa toisensa ensimmäistä kertaa vasta yhteisopetuksen myötä. On kuitenkin

hyödyllistä miettiä ja tiedostaa, millä tasolla on työparinsa kanssa menossa, jotta voi hahmottaa edessä olevia haasteita ja sitä, mitä tulisi tehdä päästäkseen seuraavalle tasolle – eli syvempään yhteisopetussuhteeseen. On kuitenkin yksilöllistä, kuinka nopeasti tasolta seuraavalle edetään; toisilla voi mennä ylimmän yhteistyön tasolle pääsemisessä vain pari kuukautta, kun toisilla siihen voi kulua vuosikausia (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 7).

Näitä yhteisopetuksen vaihteita tai tasoja nähdään olevan kolmesta neljään erilaista. Gately ja Gately (2001) ovat erotelleet kolme tasoa: aloitustaso (beginning stage), kompromissitaso (compromising stage) ja yhteistyön taso (collaborative stage).

Aloitustasolla olevat opettajat kehittävät raameja yhteisopettajuudelleen, hahmottavat omia roolejaan ja yrittävät luoda professionaalista yhteistyösuhdetta. Heidän kommunikointinsa on kohteliasta, varautunutta ja pintapuolista. Jos opettajaparilla ei ole yhteistä tavoitetta ja ymmärrystä yhteisopettajuusprosessin kehittämisen tärkeydestä, he saattavat helposti jämähtää tälle tasolle. (Gately & Gately 2001, 42.) Tämä vaihe on välttämätön, mutta siitä täytyy pyrkiä eroon, sillä toimivaan yhteisopetukseen kuuluu avoin dialogi. Kehittyäkseen on pystyttävä ilmaisemaan omat vaikeudet ja yhteiset haasteet, mikä vaatii kummaltakin rehellisyyttä, empatiaa, avointa kommunikointia ja ennen kaikkea kärsivällisyyttä. Jääminen tälle tasolle tekee yhteisopetuksesta epätydyttävää kummallekin (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 9).

Kompromissitasolla opettajaparin kommunikointi on selvästi avoimempaa, rehellisempää ja vuorovaikutteisempaa. Opettajat joutuvat tekemään kompromisseja, luopumaan omista ideoistaan ja antamaan itsestään enemmän. Nämä kompromissit auttavat opettajaparia rakentamaan keskinäistä luottamustaan, mikä on välttämätöntä yhteistyön kehittymisen kannalta. (Gately & Gately 2001, 42.) Tälle tasolle tyypillistä on vuorotteleva opetus: ”Jos minä opetan ensin tämän, niin sinä voit opettaa sitten tämän.” Opettajat jakavat opetuksellisen vastuun oppiaineiden ja opetussuunnitelman mukaan niin, että kummallakin on omat vastuualueensa. Kommunikointi on laajempaa kuin aloitustasolla, muttei yhtä vakiintunutta ja toisistaan riippuvaista kuin yhteistyön tasolla. Luokkahuoneessa opettajat vaihtelevat sujuvasti sijaintiaan, mutta heillä on monesti silti vakiintuneet alueet, joille he palaavat. Oppilaiden silmin kumpikin opettaja koetaan tärkeinä,

mutta toinen selkeästi vastuunkantajaksi ja toinen enemmän avustavassa asemassa olevaksi. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 9.)

Yhteistyön tasolla opettajaparilla on avoin vuorovaikutussuhde, yhteinen huumori ja kummallakin on vahva turvallisuudentunne yhdessä toimimiseen, mikä välittyy myös oppilaille ja muille opetusta seuraaville henkilöille. Opettajat täydentävät toisiaan, ja ulkopuolisen silmin ovat kuin yhtä. (Gately & Gately 2001, 42.) Tällä tasolla opettajapari tekee niin tiivistä yhteistyötä ja täydentävät toisiaan niin saumattomasti, että heidät nähdään yhtenä. Tässä vaiheessa todellinen yhteisopettajuus alkaa. Vuorovaikutus opetuksessa on sujuvaa, kumpikin opettaja liikkuu kaikkialla tilassa ja toimii vuorovaikutuksessa yhtäläisesti kaikkien oppilaiden kanssa. Tämä taso on yhteisopetuksen helmi. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10.)

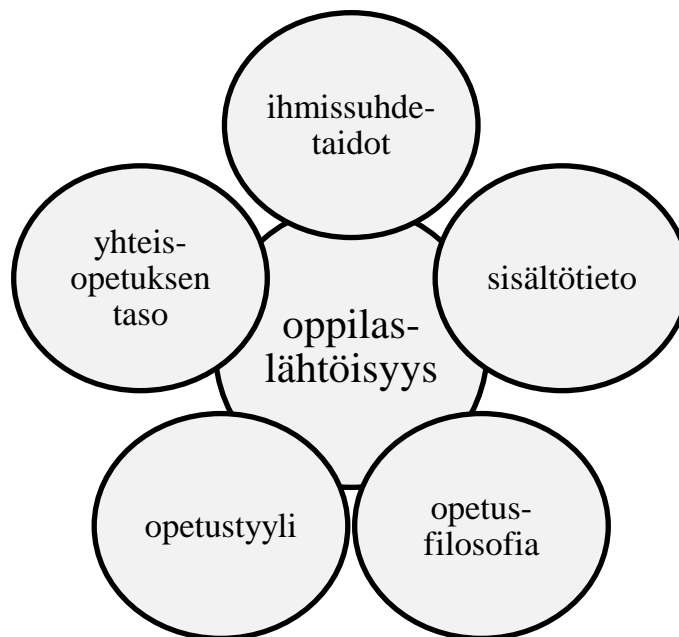
Villa, Thousand ja Nevin (2008) puolestaan näkevät tasoja olevan neljä: rakentuva (forming stage), toimiva (functioning stage), muovautuva (formulating stage) ja kuohuva taso (fermenting stage). *Rakentuvalla tasolla* opettajaparin tavoitteena on rakentaa vuorovaikutteinen suhde, johon kuuluu luottamuksen ja kunnioituksen rakentaminen, yhteisten tavoitteiden ja sopimusten laatiminen sekä yhteisen kommunikointityylin löytäminen. *Toimivalla tasolla* opettajaparilla on oltava selkeä yhteisymmärrys siitä, miten heidän yhteisopettajuutensa toimii: miten he jakavat vastuun ja kumpi hoitaa mitkäkin tehtävät. Heillä on jaettu johtajuus, ja he sopivat yhdessä kaikista päätöksistään ja kommunikoivat avoimesti näkemyksistään. *Muovautuvalla tasolla* opettajapari muovaillee yhteisiä päätöksenteko- ja ongelmanratkaisumenetelmiään. Heidän täytyy uskaltaa tehdä vaikeitakin päätöksiä, kehittää uusia keinoja ottaa kummankin mielipiteet ja ideat huomioon, ja heillä kummallakin täytyy olla halua ottaa riskejä ja toimia omalla epä-mukavuusalueellaan. *Kuohuvalla tasolla* oleva opettajapari saavuttaa parhaan mahdollisen yhteisopetuksen potentiaalin. Heille on kehittynyt toimivat mallit konfliktien hallintaan, mikä sisältää ideoiden rakentavan kritisoimisen ja luovan ongelmanratkaisun ja kaikesta yhtenäisyydestä huolimatta halun ja kyvyn mielipiteiden erilaistamiseen. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 149–152.)

Ammatillisen yhteistyön kehittymisen kannalta opettajaparin on tärkeää antaa toisilleen palautetta, reflektoida yhdessä yhteistä kehittymistään, ja arvioida omaa ja yhteistä

osaamistaan sekä sitä, millä tasolla heidän yhteisopettajuutensa on menossa. Heidän tulisi keskustella siitä, mitä haasteita heillä seuraavalle tasolle päästäkseen on edessä ja mitä yhteistyön taitoja kummankin tulisi itsessään kehittää. Lopulta on kuitenkin eniten vain kummastakin opettajasta itsestään kiinni, kuinka paljon kumpikin uskaltaa itsensä antaa, omia toimintamallejaan muuttaa ja yhteisopettajuudelta vaadittavia taitojaan kehittää. Hyödyntämällä tätä ajatusta opettajaparilla on mahdollista päästä yhteisopetuksen kannalta parempiin tuloksiin sekä työnteon kannalta nautinnollisempaan ja elämyksellisempään yhteisopettajuuteen. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 150, 152.)

3.1.4 Yhteisopetuksen lähtökohdat

Yhteisopetuksen lähtökohtana ovat kunkin oppilaan yksilölliset oppimisen tarpeet (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10). Yhteisopetus pystyy kahden opettajan ja sen myötä monipuolisempien opetusmuotojen kautta mahdollistamaan yksilöllistä, joustavaa ja monenlaiset oppijat huomioivaa opetusta. Kaiken lähtökohtana on kuitenkin aina oppilaiden tarve saada tarvitsemansa opetusta. Se, millaista yhteisopetus lopulta on, on kuitenkin riippuvainen viidestä tekijästä: opettajaparin ihmissuhdetaidoista, sisältötiedosta, opetusfilosofiasta, opetustyylistä sekä edellisessä luvussa esitellystä yhteisopetuksen tasosta (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10). Nämä tekijät on kuvattu kuviossa 2 (Yhteisopetuksen malli).



Kuvio 2. Yhteisopetuksen malli (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16; *Model of Co-Teaching*)

Jos opettajaparin persoonallisuudet ovat kovin erilaisia, voi yhteisopetus tuntua enemmän taakalta kuin työmäärää keventävältä työskentelyltä. Esimerkiksi jos parin toimintatavat tai kommunikointityylit ovat hyvin erilaisia, voi yhteisopetus tuntua haasteelliselta. Ensimmäinen osatekijä yhteisopetuksen mallissa onkin *ihmissuhdetaidot* (interpersonal skills). Se sisältää opettajan kommunikointitaidot, konfliktien käsittelytavat, sosiaaliset taidot, kuuntelutaidot sekä huumorin- ja sarkasmintajun. Helpointa on työskennellä ihmisen kanssa, joka on näissä asioissa oman itsen kaltainen. Opettajien tulisi siis olla tietoisia omasta ja työparinsa ihmissuhdetaidoista sekä halukkaita tarvittaessa muokkaamaan omia tyylejään, jotta yhteisopetus sujuisi paremmin ja kumpikin tuntisi yhteistyön sujuvaksi. Oman sekä työparin kommunikointityylin vahvuuksien, heikkouksien ja tarpeiden tiedostaminen on välttämätön ensimmäinen askel yhteisopetukseen ryhtymisessä, jotta väärinkäsitykset saataisiin minimoitua ja yhteisopetus voisi sujua. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10.)

Toinen olennainen seikka yhteisopetuksen toteutuksessa on opettajaparin *sisältötieto* (content knowledge). Heillä kummallakin on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, mukavuusalueensa ja lahjakkuutensa, ja yhteisopetuksessa näitä tulee käyttää hyödyksi. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10, 14.) Opettajapari voi ammentaa kummankin erityistaidoista ja oppia yhteisen työskentelyn kautta toinen toiseltaan.

Vaikka yhteisopetusta määrittävän mallin kaikki muut osatekijät olisivat kunnossa, mutta opettajaparin opetusfilosofia olisi erilainen, niin yhteisopetus ei voi täysin sujua. Kolmas yhteisopetusta määrittävä tekijä on siis *opetusfilosofia* (teaching philosophy). Opetusfilosofia sisältää käsityksen opettamisesta ja oppimisesta, luokanhallinnasta ja arvioinnista sekä käsityksen opettajan ja oppilaan roolista. Opettajaparin tulee puhua nämä opetusta koskevat kysymykset auki ja päästä yhteisymmärrykseen siitä, millainen on heidän yhteinen opetusfilosofiansa, jotta he voivat jakaa opetuksellisen vastuun oppilaistaan. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 14, 16.)

Neljäs yhteisopetusta määrittävä tekijä on opettajaparin *opetustyyli* (teaching behaviors). Toiset opettajat ovat hyvin pikkutarkkoja, kun taas toiset keskittyvät suuriin linjoihin. Toiset käyttäytyvät oppilaiden edessä muodollisesti, kun taas toisilla on paljon rennompi lähestymistapa. Jos opettajien opetustyyli on hyvin erilaiset, oppilaiden voi

olla vaikeampaa seurata opetusta. Toki jokaisen opettajan on oltava uskollinen omalle tyylilleen ja filosofialleen, mutta taitava opettaja pystyy kehittämään toimintatapojaan niin, että ne tukevat parhaalla mahdollisella tavalla oppilaan oppimista ja ovat lisäksi tasapainossa opettajaparin toisen osapuolen opetustyylin kanssa. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16.)

Viidentenä yhteisopetusta määrittävänä tekijänä on opettajaparin yhteinen *yhteisopetuksen taso* (co-teaching stage). Yhteisopetuksen eri tasoilla on erilaiset ominaispiirteet, ydintehtävät ja haasteet. Se, millä yhteisopetuksen tasolla opettajapari on, vaikuttaa siihen, millaista yhteisopetusta he yhdessä voivat tehdä. Nämä lähtökohdat määrittävät myös sitä, miten sekä opettajaparin että heidän toimintaansa määrittävien hallinnollisten tahojen tulisi tätä yhteisopetusta reflektoida, arvioida ja kehittää. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16.)

Kaikkia näitä viittä yhteisopetusta määrittävää tekijää yhteisopettajaparin on mahdollista tarpeen vaatiessa muokata, mutta keskiössä säilyy kuitenkin aina *oppilaslähtöisyys* (student achievement). Vaikka yhteisopettajapari muokkaisi omalta osaltaan mallin muita osatekijöitä, niin lähtökohtana yhteisopetuksessa pysyvät aina yksilöllisten oppilaiden tarpeet ja oppimistavoitteet. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16–17.)

Yhteisopetuksen onnistuminen riippuu siis pitkälti opettajaparin välisestä suhteesta. Koska se ei kuitenkaan tapahdu erillään ympäröivästä maailmasta, siihen vaikuttavat myös opetuksen taustatekijät. *Koulukulttuuri* eli koulun ilmapiiri (school climate) on yksi näistä. Jos koulun kulttuurista ei löydy valmiina yhteisöllisyyttä, voi yhteisopetuksen järjestäminen olla haastavaa. Yhteisopetuksen kannalta koulun ilmapiirin tulisi siis olla avoin yhteistyölle ja opettajien tulisi olla halukkaita jakamaan tietämystään sekä ottamaan vastuuta muistakin kuin oman luokan oppilaista. Lisäksi tarvitaan *johdon tuki* (administrative support), josta koulussa vastaa rehtori. Rehtorilla on paitsi päätäntävalta koulun resursseista ja ajankäytöstä, niin hän toimii opettajakunnalle myös henkisenä tukena ja vastuunkantajana, mikä on erityisen tärkeää esimerkiksi yhteisopetusta käynnistettäessä. Yhteisopetusta helpottaa myös oppilaiden *vanhemmilta saatu tuki* (parent support). Vanhemmille on tärkeää kertoa yhteisopetuksen käytännöistä ja eduista, jotta he voivat omalta osaltaan tukea yhteisopetuksen sujumista. Yhteisopetukseen siirryttä-

essä on tärkeä huomioida myös *oppilasnäkökulma* (student perspective). Yhteisopetuksen käynnistäminen helpottuu, jos päätöksenteossa on huomioitu myös oppilaat, ja he kokevat opettajaparin tavoin yhteisopetuksen heille tärkeänä ja heidän oppimistaan hyödyttävänä asiana. Lisäksi olennaista on *opettajan persoonallisuus* (personal characteristics). Opettajan on oltava itse valmis luopumaan opetuksellisesta autonomiastaan ja halukas tekemään yhteistyötä toisen opettajan kanssa. Tämä vaatii opettajalta myös jakamisen taitoa ja valmiutta luopua omista näkemyksistään. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–7.)

3.2 Opettamis-opiskelu-oppimisprosessi osana yhteisopetusta

3.2.1 Opetus, opettaminen, opiskelu ja oppiminen

Yhteisopetus, kuten muukin opetus, perustuu opettamis-opiskelu-oppimisprosessiin. Pelkkää opettamista tai oppimista on aiheetonta korostaa, sillä tavoitteellinen oppiminen vaatii nämä kaikki kolme elementtiä: opettamisen, opiskelun ja oppimisen. (Tella 1998, 32–33.) Ne muodostavat keskenään kiinteän kokonaisuuden: strukturoidun, dialektisen ja kehittyvän prosessin. Tälle prosessille ovat ominaista jatkuva liike ja kehitys sekä prosessia eteenpäin vievät ristiriidat, kuten opetustavoitteiden ja oppimistulosten välinen suhde. (Engeström 1981, 11, 13; Klingberg 1974, 229–230.) Prosessi etenee luonnostaan sykleissä, joissa tietyt vaiheet seuraavat toisiaan. Uudet sisällöt määrittävät uusia tavoitteita, jotka esitetään myös opetussuunnitelmassa. (Kansanen ym. 2000, 11.)

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin keskeisin sisältö voidaan selventää määrittelemällä sen tärkeimmät käsitteet ja niiden väliset suhteet. Didaktiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa on perinteisimmin puhuttu opetus-oppimisprosessista (esim. Engeström 1981, 8). Tella (1998, 33) nostaa jalustalle myös opiskelun merkityksen, ja puhuu opetus-opiskelu-oppimisprosessista. Hellström (2008) puolestaan niputtaa opetuksen, opiskelun ja oppimisen yhteyteen myös opettamisen käsitteen, jolloin opetus olisi näiden kolmen muun yläkäsite (Hellström 2008, 216). Myös Kansanen (2004, 71) puhuu opettamis-opiskelu-oppimisprosessista osana opetusta. Näihin nojaten tässä tutkimuksessa puhutaan opettamis-opiskelu-oppimisprosessista, joka rinnastetaan opetuksen käsitteeseen.

Opetus on aina intentionaalista: se ei ole koskaan sattumanvaraista, vaan sillä on aina pyrkimyksenä johtaa asetettuihin oppimistavoitteisiin (Yrjönsuuri 1994, 26, 30). Koulupetuksessa vastuu tavoitteiden asettamisesta ja niihin pääsemisestä on viime kädessä opettajalla, ja toimintaa määrittää opetussuunnitelma (Uusikylä & Atjonen 2005, 20–21). Oppia voi toki ilman opetustakin, ja opettaa voi ilman että kukaan oppii, mutta opetuksen käsite on laajempi (Kansanen 2004, 52–62). Se sisältää sekä opettamisen että oppimisen käsitteet (Uusikylä & Atjonen 2005, 19). Lisäksi opetus on vuorovaikutteista: oppilaan tehtävänä on oppia, ja opettajan tehtävänä on saada oppilas oppimaan. Opetus perustuu näiden kahden osapuolen väliseen interaktioon. (Yrjönsuuri 1994, 26–28.)

Tavoitteisen oppimisen edellytyksenä pidetään opettamisen lisäksi myös *opiskelua* (Tella 1998, 33). Oppimista voi tapahtua myös pelkällä opiskelulla, ilman opettamista (Yrjönsuuri 1994, 67). Itseopiskelussakin on kuitenkin joitakin oppimista edistäviä tekijöitä tai virikkeitä, jotka ohjaavat ajattelua ja vaikuttavat oppimiseen – samaan tapaan kuin opettaja (Kansanen ym. 2000, 14). Lisäksi opiskelulla on aina jokin motiivi. Jotta motivaatiota opiskeluun olisi mahdollista saada, opittavan asian täytyy olla oppilaalle mielekästä ja merkityksellistä. Jos oppilasta ei kiinnosta opiskella, ei hänellä ole hyviä mahdollisuuksia asian oppimiseensa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 40–41, 45–46.)

Opetuksen määritelmässä ehtona siis on, että opetus johtaa *oppimiseen* – tai ainakin pyrkii siihen (Yrjönsuuri 1993, 26–27). Pyrkimystä vaaditaan sekä opettajan että oppilaan suunnasta. Kärjistetyimmän sanottuna ilman oppilaan pyrkimystä oppia, ei koko opetustapahtumaa ole olemassa (Meri 2002, 183). Oppiminen on paitsi tietojen, taitojen ja ajattelun, niin myös arvojen, käyttäytymisen ja asenteiden muutosta (Uusikylä & Atjonen 2005, 22). Yleisesti ottaen oppiminen voidaan nähdä yksilön sisäisenä muutosprosessina (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 40). Sisäistä muutosta, oppimista, eivät kuitenkaan mittaa pelkät oppimistulokset, vaan pyrkimyksenä on saavuttaa oppimisen avulla uutta osaamista (Hellström 2008, 272). Muutos voi olla sekä määrällistä että laadullista, ja tärkeää on paitsi ulospäin näkyvä oppiminen niin myös oppilaan oma kokemus osaamisestaan (Tynjälä 1999, 18–19).

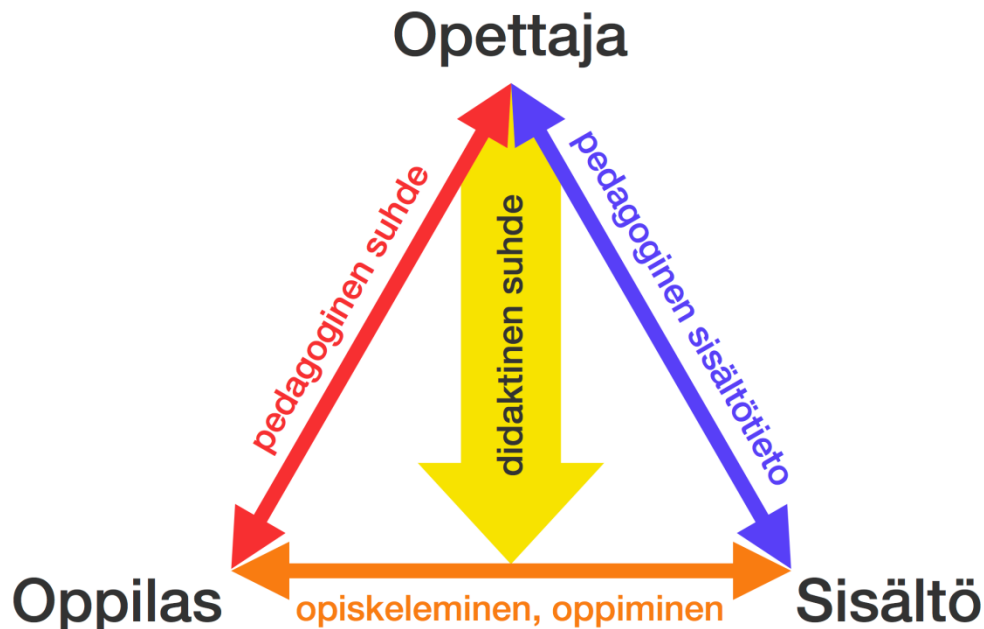
Vaikka opetus mielletään olevan eniten opettajan vastuulla ja oppiminen oppilaan tehtävä, niin myös opettaja oppii oppilailtaan ja oppilaat voivat opettaa toisiaan ja opettajaa (Uusikylä & Atjonen 2005, 20).

3.2.2 Didaktinen kolmio yhteisopetuksessa

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin keskeisimpänä elementtinä on vuorovaikutus kaikkien siihen osallistuvien tekijöiden kesken (Kansanen ym. 2000, 11). Perinteisesti näitä opetustapahtuman keskeisimpiä suhteita on kuvattu Herbartin didaktisen kolmion avulla. Siinä kolmion kärjissä ovat opetustapahtuman vähimmäistekijät: opettaja, oppilas ja sisältö. Kaikki nämä kolme perustekijää ovat samanarvoisia, ja tarkastelun painotus voidaan valita sijoittamalla tarkasteltavana oleva tekijä kolmion kärkeen ja tarkastelemalla eri tekijöiden välisiä suhteita. Oppilaaseen sisältyy kaikki kehitykseen ja oppimiseen liittyvä, opettajaan liittyy kaikki opetuksellinen lähtien opettajankoulutuksesta, ja sisältö kattaa paitsi opetussuunnitelman niin myös kaiken muun mahdollisen sisällön. Opetustapahtuman tarkastelun kannalta keskeisintä on se, miten tämä kokonaisuus toimii. (Kansanen 2004, 70–71.) Yhteisopetuksessa opettajia kuitenkin on kaksi, millä osaltaan on varmasti vaikutuksensa myös didaktisen kolmion määrittelyyn. Toisaalta oppilaitakin on enemmän kuin yksi, vaikka didaktisessa kolmiossa oppilaasta puhutaan yksikössä. Yhteisopetuksen suhdetta didaktiseen kolmioon ei ole opetusta koskevassa teoriakirjallisuudessa aiemmin käsitelty, minkä vuoksi tässä pyritään pääasiassa esittelemään didaktista kolmiota opetuksen yleisestä näkökulmasta käsin. Tätä pyritään täydentämään yhteisopetusta käsittelevästä teoriakirjallisuudesta löytyvillä näkemyksillä siitä, mitä lisäarvoa kahden opettajan yhteisopetus tuo opettamis-opiskelu-oppimisprosessille.

Didaktista kolmiota on kuvattu monin eri tavoin, riippuen tarkasteltavasta näkökulmasta. (Kansanen 2004, 70–71.) Kuviossa 3 (Didaktinen kolmio) havainnollistetaan didaktisen kolmion keskeisimmät sisällöt. Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin vähimmät tekijät ovat opettaja, oppilas ja sisältö. Näiden kolmen tekijän välille muodostuu opetusprosessissa tietyntaiset suhteet. Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee pedagoginen suhde, joka on kuviossa punaisella. Opettajan ja sisällön välistä suhdetta voidaan kutsua opettajan pedagogiseksi sisältötiedoksi, ja se on havainnollistettu kuviossa sinisellä. Oppilaan suhde sisältöön merkitsee opiskelua ja oppimista, ja tämä suhde on kuviossa

oranssilla. Tähän opiskeluun ja oppimiseen opettajalla on didaktinen suhde, ja se on havainnollistettu kuviossa keltaisella. Seuraavaksi kerrotaan näiden suhteiden keskeisimmistä sisällöistä tarkemmin.



Kuvio 3. Didaktinen kolmio (Kansanen & Meri 1999, 112–114)

Oppilaan suhde sisältöön

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin tärkeimpänä päämääränä on oppiminen, mikä kyttyy didaktisessa kolmiossa oppilaan suhteessa sisältöön. Tässä yhteydessä oppimisella tarkoitetaan oppilaan persoonallisuuden ennalta määriteltyä kehitystä asetettujen tavoitteiden suunnassa. (Kansanen & Meri 1999, 113.) Oppilaalta tämä edellyttää motivaatiota, opiskelua ja aktiivista toimintaa. Ulkoista toimintaa on mahdollista opettajan kin havainnoida, mutta oppilaan ajattelu ja muu sisäinen toiminta on havainnoinnin ulottumattomissa. (Kansanen 2004, 72.)

Opettaja voi omalta osaltaan tukea oppilaan mahdollisuuksia suotuisaan lopputulokseen pääsemisessä. Oppimista itsessään opettaja ei voi kontrolloida, mutta hän voi ohjata oppilaan opiskelua, minkä tarkoituksena on johtaa oppimiseen. (Kansanen & Meri 1999, 113.) Oppilaalla on siis suhde sisältöön, ja se näkyy opiskeluna ja oppimisena. Opettajan puolestaan on suhde tähän oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen; toisin sanoen

opettajalla on suhde opiskeluun. Tätä suhdetta kutsutaan *didaktiseksi suhteeksi*, ja se on opettajan professionaalisuuden siemenkoti. (Kansanen & Meri 1999, 114.)

Opettajan suhde sisältöön

Myös opettajalla on vastaavantapainen suhde opetuksen sisältöön. Perinteisesti opettajan nähdään olevan sisällön suhteen asiantuntija. Tätä sisällöllistä osaamista kutsutaan aineenhallinnaksi. (Kansanen 2004, 72–73.) Nykyään tosin oppilaillakin voi olla sellaista sisältötietoa, jota opettajalla puolestaan ei ole (Uusikylä & Atjonen 2005, 21). Sen sijaan opettajalla on oppilailta puuttuvaa pedagogista ja didaktista tietoa. Didaktisessa kolmiossa opettajan suhde sisältöön kattaa muutakin kuin aineenhallinnan. (Kansanen 2004, 73.) Shulman (1987) luettelee seitsemän opettajan tietämisen kategorioita:

1. sisältötieto eli aineenhallinta
2. yleinen pedagoginen tieto eli pedagogiikka
3. pedagoginen sisältötieto eli ainedidaktiikka
4. opetussuunnitelmätieto
5. tieto opiskelijoista
6. tieto kasvatuskontekstista
7. tieto kasvatuksen arvoista, päämääristä sekä filosofisista ja historiallisista taustoista

Näistä Shulman nostaa jalustalle pedagogisen sisältötiedon, joka on opettamiseen liittyvän tiedon olennaisin osa. (Shulman 1987, 8.) Koska opettajan sisällöllinen asiantuntemus kattaa myös didaktiikan ja pedagogiikan, on opettaja paitsi oppiainesilttöjen niin myös opetuksen asiantuntija. Asiantuntijuus näkyy Lahdeksen (1977) kuvaamissa opettamisen perustaidoissa, joita ovat opetettavan asian hallinta, kommunikointitaidot, henkilösuhteiden taito, taito säilyttää sosiaalinen järjestys sekä motivointi- ja aktivointitaito. Lisäksi opettajalla on oltava taitoa hallita ja soveltaa työtapoja, hahmottaa kokonaisuuksia sekä eriyttää, suunnitella ja arvioida opetustaan. (Lahdes 1977, 140–141, 153–185, 295–306). Ei siis riitä, että opettaja hallitsee opetettavan asian sisällön, vaan hänen on hallittava myös monia opetukseen liittyviä taitoja (Kansanen 2004, 73).

Yhteisopetuksessa opettajan pedagoginen sisältötieto voidaan nähdä laajempänä, koska opettajia on kaksi. Yhdessä heillä on yksittäistä opettajaa enemmän sisältötietoa, pedagogista ja ainedidaktista tietoa ja opetussuunnitelmätietoa sekä omat vahvuusalueensa,

joita he voivat opettaa toinen toisilleen. Lisäksi heidän on mahdollista tehdä monipuolisemmin havaintoja oppilaista, jakaa tietoa kasvatuskontekstista sekä reflektoiden keskustella kasvatuksen arvokysymyksistä, päämääristä ja filosofisista lähtökohdista. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10, 14, 16.)

Opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde

Pedagogisella suhteella tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta opetustapahtumassa. Suhde on tyypillisesti asymmetrinen: kummallakin toimijalla on siinä omanlaisensa rooli. Tämä ei kuitenkaan ole este tasa-arvoisuudelle tai demokratialle, mutta se kuvastaa osapuolten erilaista asemaa opetustapahtumassa. Kouluopetus on aina myös kasvatusta, ja siitä puhutaankin *kasvattavana opetuksena* (der erziehender Unterricht). (Kansanen 2004, 75–76.)

Myös käsite *pedagoginen rakkaus* (die pädagogische Liebe) liittyy olennaisesti pedagogiseen suhteeseen (Kansanen 2004, 76). Sitä voidaan pitää jopa ehtona pedagogisen suhteen syntymiselle (Hellström 2008, 298–299). Pedagoginen rakkaus näkyy koulutyössä muun muassa opettajan kärsivällisyytenä, luottavaisuutena, anteeksiantavaisuutena ja ymmärtävyytenä hänen jokaista yksilöllistä oppilastaan kohtaan (Haavio 1948, 72–73). Tämä vaatii opettajalta vilpittömyyttä ihmisen ainutlaatuisuuden kunnioittamista sekä oppilaiden aitoa dialogista kohtaamista. Pedagogiseen rakkauteen ei voi pakottaa, mutta siihen tulisi pyrkiä oikeanlaisella asenteella. Syvimmillään pedagoginen rakkaus näkyy opettajan tahdossa ja toiminnassa, rakastavassa läsnäolossa. (Skinnari 2004, 24–26.) Pedagogista rakkautta voidaan kuvata myös välittämisenä; sekä traditioiden välittämisenä että toisesta ihmisestä huolta pitävänä välittämisenä. Välittämällä oppilaistaan opettaja välittää myös välittämisen tärkeyttä, ja kunnioittamalla oppilaitaan myös oppilaat kunnioittavat opettajaansa, mikä on lähtökohtana toimivalle kasvatukselle. (Ojakangas 2001, 68–70, 74–77.)

Pedagogiseen suhteeseen liittyy kuusi näkökulmaa (Kansanen 2004). *Kaikki vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu oppilaan vuoksi ja hänen parhaakseen*. Sitä, mitä pidetään oppilaan parhaana, ohjaavat yhteiskunnan arvot, joita opetussuunnitelma määrittelee ja opettajan vastuulla on tulkita ja tehdä ratkaisut. *Pedagoginen suhde kuvastaa aina omaa aikaansa*: kunakin aikana ajatellaan ja toimitaan eri tavoin, ja yh-

teiskunnan muutokset edellyttävät myös kasvatuskysymysten jatkuvaa pohdintaa. *Pedagoginen suhde on luonteeltaan vuorovaikutuksellista*. Tämä edellyttää opettajalta pyyteettömyyttä ja oppilaan parhaaksi pyrkimistä ja oppilaalta luottamusta opettajaansa. *Pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa*, vaan se perustuu vapaaehtoisuuteen. Lähtöoletuksena on oppilaan luontainen halu oppia ja opettajan taito motivoida ja suunnata motivaatiota. *Pedagoginen suhde ei ole pysyvä*. Sen tarkoituksena on kasvattaa oppilaasta itsenäinen ja täysivaltainen persoona, eli tehdä itsensä tarpeettomaksi. *Pedagogisella suhteella on tulevaisuusluonne*: opettajan on suunnattava huomionsa tulevaisuuteen ja uskottava oppilaan kykyihin, taipumuksiin ja mahdollisuuksiin, kun hän tekee oppilaan parhaaksi kokemiaan ratkaisuja. Nykyisin oppilaan asema nähdään tosin itenäisempänä kuin aiemmin, minkä myötä myös tavoitteiden asettaminen ja motivointi ulotetaan oppilaidenkin vastuulle. Lisäksi vuorovaikutuksellisuutta korostaessa pedagogisen suhteen asymmetrisyys on madaltunut ja interaktio monimuotoistunut. (Kansanen 2004, 76–79.)

Opettajan ja opiskelu-oppimisprosessin välinen didaktinen suhde

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessin keskeisin tarkoitus on siis saada oppilas oppimaan, ja tällöin oppilaan suhde sisältöön on didaktisen suhteen ymmärtämisen ydin. Didaktinen suhde tarkoittaa opettajan suhdetta oppilaan oppimiseen. Oppimisen kohteena voivat olla sekä opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet että muut opetustapahtuman kannalta suotuisat seuraukset, kuten vaikkapa hyvät käytöstavat. Oppiminen syntyy loppujen lopuksi oppilaan omasta toiminnasta, mutta opettajan tehtävänä on tehdä tälle toiminnalle mahdollisimman suotuisat olosuhteet. Näihin vaikuttavat sekä opettajan ja sisällön välinen suhde eli opettajan *pedagoginen sisältötieto* että opettajan ja oppilaan välinen suhde eli *pedagoginen suhde*, mutta ennen kaikkea opettajan suhde opiskeluun ja oppimiseen eli *didaktinen suhde*. (Kansanen 2004, 80–81.) Opettamis-opiskelu-oppimisprosessi kiteytyy siis näihin kolmeen vuorovaikutussuhteeseen.

Didaktisen kolmion kritiikki

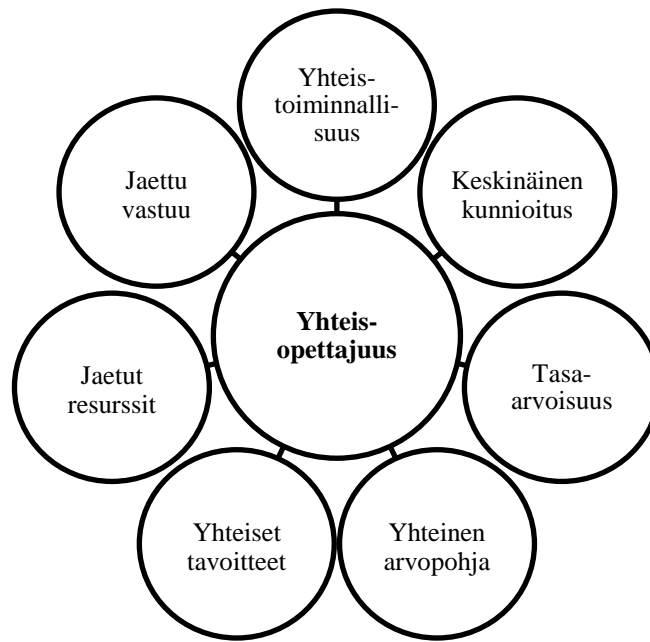
Didaktista kolmiota on kritisoitu sen yksinkertaisuudesta ja suppeudesta. Engeströmin (1981) mukaan se jättää huomiotta monia opetusprosessin kannalta keskeisiä tekijöitä, kuten opetuksen tavoitteen ja sisällön, opetusprosessin lainmukaisuudet, opetusmenetelmät ja -välineet sekä opetuksen kehystekijät. Hän kuitenkin huomauttaa, että nämä

tekijät ovat erityyppisiä ja eritasoisia, joten niitä ei välttämättä voisikaan esittää yhdessä kuviossa. (Engeström 1981, 14.) Klingberg (1990, 26; 1997, 6) puolestaan katsoo, että nämä opetuksen keskeisimpien tekijöiden väliset suhteet voitaisiin esittää kolmion sijasta neliönmallisena kuviona, jossa opettajan, oppilaan ja sisällön lisäksi neljäntenä tekijänä olisi opetusmenetelmä. Kansanen (2004, 71) mukaan didaktisesta kolmiosta onkin tehty monenlaisia muunnelmia.

3.2.3 Opettajaparin välinen vuorovaikutussuhde didaktisen kolmion lisänä

Perinteisessä didaktisessa kolmiossa ei luonnollisesti ole käsitelty opettajien välistä vuorovaikutussuhdetta. Yhteisopetuksessa näiden edellä mainittujen suhteiden – pedagogisen, didaktisen, opiskelun ja oppimisen sekä opettajatietämisen – lisäksi keskeinen merkitys on kuitenkin myös opettajien keskinäisellä vuorovaikutussuhteella. Vaikka tätä vuorovaikutussuhdetta ei löydy didaktisesta kolmiosta, niin yhteisopetusta käsittelevä tutkimuskirjallisuus käsittelee sitä runsaasti (ks. esim. Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009; Villa, Thousand & Nevin 2008). Tästä kollegiaalisesta suhteesta käytetään opetuksen kentällä termiä *yhteisopettajuus*.

Yhteisopettajuus rinnastetaan tutkimuskirjallisuudessa monesti parisuhteeseen tai avoliittoon (ks. esim. Murawski 2010; Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009). Kuten parisuhteessa, yhteisopettajuudessakin on tiettyjä kulmakiviä, joihin yhteispelin sujuminen nojaa. Nämä periaatteet ovat keskinäinen kunnioitus, tasa-arvoisuus, yhteinen arvopohja, yhteiset tavoitteet, jaetut resurssit, jaettu vastuu sekä yhteistoiminnallisuus (ks. kuvio 4 Yhteisopettajuuden kulmakivet).



Kuvio 4. Yhteisopettajuuden kulmakivet (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4 ja Villa, Thousand & Neviniä 2008, 6–7 mukaillen)

Kuviossa *tasa-arvoisuudella* (parity) tarkoitetaan sitä, että opettajaparin kummallakin osapuolella on yhtäläinen vastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajat ovat samanarvoisia, vaikka toisella olisi enemmän ikää, opetuskokemusta, paremmat tutkintotodistukset tai vankempi asema. Opettajilla on erilaiset vahvuudet, taidot, kokemukset ja tietous, ja nämä tulisi suunnata opetuksessa oppilaiden hyödyksi. Tämä vaatii *keskinäistä kunnioitusta* (mutual respect). Opettajien täytyy kunnioittaa toisiaan ja toistensa erilaisuutta. Heidän täytyy pystyä jakamaan ideansa ilman nolatuksi tulemisen pelkoa, ja toisaalta myös nöyrästi ottaa toisensa ideat ja mielipiteet huomioon. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4; Villa, Thousand & Nevin 2008, 6–7.)

Jotta opettajaparin yhteinen opetus tähtäisi samaan suuntaan, heidän täytyy asettaa toiminnalleen *yhteiset tavoitteet* (specific mutual goals; common, publicly agreed-on goal), ja tehdä ne näkyväksi. Tämä helpottaa myös vastuun jakamista ja yhteistä, ammatillista kasvua. Yhteisten tavoitteiden asettaminen vaatii opettajaparilta kuitenkin myös *yhteistä arvopohjaa* (shared belief system). Heillä täytyy olla samansuuntainen näkemys opetuksesta ja oppimisesta, ja yhteisen koulutuksen kautta heillä on yhteinen kieli, jonka avulla he voivat näistä arvoista keskustella. Kollegiaalinen keskustelu edistää myös opettajaparin ammatillista kehittymistä. Tämä professionaalisuuden kasvu on yksi yhteisopetuksen kiistattomimmista hyödyistä, ja se kehittyy jakamalla ideoita, menetelmiä,

toimintatapoja ja materiaaleja. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4; Villa, Thousand & Nevin 2008, 6–7.)

Opettajaparilla tulee siis olla ideoiden ja materiaalien suhteen *jaetut resurssit* (shared resources). Jakaminen liittyy vahvasti myös omiin ja yhteisiin voimavaroihin. *Jaettu vastuu* (shared accountability; distributed functions theory of leadership) keventää henkistä työtaakkaa, mutta toisaalta altistaa opettajan uudenlaisten haasteiden eteen. Kumpikin opettaja on yhtäläisessä vastuussa oppilaista ja heidän oppimisestaan. Jos opetus onnistuu, on kummallakin syytä juhlaan, mutta jos jokin asia menee vikaan, on kummankin kannettava siitä vastuunsa. Opettajaparin tulee sopia tarkkaan opetuksen sisällöllisestä vastuunjaosta, yhteydenpidosta koteihin ja muihin yhteistyötahoihin sekä siitä, kumpi on vastuussa mistäkin tehtävästä oppitunnin, koulupäivän, viikon, kuukauden ja lukuvuoden aikana. Ammatillisen kehittymisen kannalta opettajaparin tulisi sopia myös siitä, miten he jakavat omaa ammatillista osaamistaan; observeiko esimerkiksi toinen opettaja välillä toista ja harjoittelee vertaisvalmennusta. Näissä päätöksissä on hyvä hyödyntää *yhteistoiminnallisuutta* (cooperative process). (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4; Villa, Thousand & Nevin 2008, 6–7.)

Yhteistoiminnallisuudeksi eivät kuitenkaan riitä pelkkä fyysinen lähellä oleminen, keskustelu ja toisen auttaminen (Johnson & Johnson 1992, 66). Opettajaparin tai -tiimin välistä yhteistoiminnallisuutta kuvailevat opetusta edistävä vuorovaikutus, opettajaparin välinen positiivinen riippuvuussuhde, sosiaaliset taidot, yksilöllinen vastuu ja tilivelvollisuus sekä yhteinen yhteisopetuksen reflektointi, arviointi ja kehittäminen. (Johnson & Johnson 1992, 67–69; Villa, Thousand & Nevin 2008, 7–8.)

3.2.4 Yhteisopetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessi perustuu vahvasti vuorovaikutukseen: niin opettajan ja oppilaan, opettajan ja sisällön, oppilaan ja sisällön, kuin myös yhteisopetuksessa kahden opettajan välillä. Tämä vuorovaikutukseen eli interaktioon perustuva opettamis-opiskelu-oppimisprosessi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: preinteraktiiviseen, interaktiiviseen ja postinteraktiiviseen, eli suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Kansanen ym. 2000, 11.) Opetukselle asetetaan aina ensin tavoitteet, joihin suunnittelulla ja toteutuksella pyritään, ja joita vasten saatuja tuloksia peilataan (Kansanen 2004, 45).

Opettamis-opiskelu-oppimisprosessi siis ikään kuin kiertää kehää asettaen uudet tavoitteet aina aiempiin peilaten. Yhteisopetuksessa tämä kehä sisältää suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin lisäksi myös opettajien välisen yhteistyön arvioinnin (Willman 2001, 91). Vuorovaikutus opetustapahtumassa merkitsee perinteisessäkin opetuksessa myös opettajan työn kannalta jatkuvaa opiskelua ja uuden oppimista. Opettaja on ikään kuin oman työnsä opiskelija. Hänen tulee paitsi kehittää ammattitaitoaan, niin myös reflektoida ja arvioida omaa työskentelyään. (Kansanen 2004, 81.) Yhteisopetuksessa tämä tapahtuu vertaisoppimisena ja -reflektoimisena yhdessä opettajaparin kanssa (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004 III, 7).

Yhteisopetus mahdollistaa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta monia etuja verrattuna perinteiseen, yksin toteutettavaan opetukseen. Suunnittelussa hyödyttää se, että opettajaparilla on kahdet aivot ja kaksi kokemustaustaa käytettävänä. Erilaisuus täydentää, ja yhdessä tekeminen keventää työtaakkaa ja tekee työnteosta hauskeempaa. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 16.) Yhdessä suunnittelemalla opettajien ideat kumuloituvat ja kehittyvät pidemmälle. Opettajaparille syntyvän me-hengen avulla he pystyvät paitsi rakentamaan uudella tavalla tietoa, niin heille kehittyy myös yhteinen muisti ja tietämys. (Rytivaara 2012, 1006.) Tiiminä opettaen heidän on helpompaa luoda yhteisöllinen ja positiivinen oppimisympäristö, minkä on tutkimuksissa havaittu parantavan myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja koulun ilmapiiriä. Lisäksi oppilaat saavat näkemästään ja kokemastaan opettajaparin työskentelystä itselleenkin mallin toimivan yhteistyön rakentamisesta. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 16.)

Yhteisopetuksen avulla voidaan opettaa monipuolisemmin, eriyttää helpommin, ja oppilaiden yksilölliset tarpeet pystytään huomioimaan oppilaita joustavasti ryhmitellen (Ahtiainen ym. 2011, 57; Villa, Thousand & Nevin 2008, 16). Opetus on samalla tehokkaampaa, kun oppilaat eivät joudu odottamaan vain yhdeltä opettajalta saatavaa apua, mikä voi parantaa heidän kehittymismahdollisuuksiaan (Villa, Thousand & Nevin 2008, 16). Yhteisopetuksen varsinaisesta tehokkuudesta on kuitenkin vaikea saada tutkimuksellista evidenssiä, sillä tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, miten yhteisopetuksen vaikutuksia tulisi mitata. Parhaimmillaan oppilaiden häiriökäyttäytyminen kuitenkin vähenee, samoin kuin opettajien negatiivinen äärikäyttäytyminen. (Ahtiainen ym. 2011, 58–59.)

Opettajantyön näkökulmasta yhteisopetus mahdollistaa voimaantumisen kokemuksen. Vuorovaikutus ja dialogi opettajaparin toisen osapuolen kanssa auttavat koulutyössä vastaantulevien ongelmien luovempaa ratkomista, vastuunjako vähentää stressiä, ja erityneisyyden sijasta opettajat kokevat vahvaa yhteenkuuluvuudentunnetta. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 17–18.) Yhteisopettamisen avulla opettaja joutuu myöntämään itselleen oman inhimillisyytensä ja epäonnistumaan toisen nähden. Tässä on toki suuri minän haavoittuvuusriski, mutta keskinäisen luottamuksen kautta yhteisopettajuus voi parhaimmillaan luoda myös opettajalle avoimen ja turvallisen työskentelyilmapiirin, jossa uskalletaan kokeilla uusia asioita ja tehdä innovatiivisempia ratkaisuja. Saamalla opettajaparilta tällaisen mallin oppilaatkin uskaltavat helpommin ottaa riskejä ja tarttua uusiin haasteisiin, eivätkä tyydy tehtävien välttelemiseen ja varman päälle pelaamiseen. (Ahtiainen ym. 2011, 60.) Yksilöllisen pätemisen ja kilpailun sijasta yhteistoiminnallisella esimerkillä opettajapari voi saada myös oppilaansa puhaltamaan yhteen hiiheen ja tukemaan toinen toistensa oppimista (Johnson & Johnson 1992, 59–60). Lisäksi opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys mahdollistuvat paremmin yhteisopetuksessa, jossa opettajat pystyvät yhdessä refleктоimaan työskentelyään (Rytivaara 2012, 1005–1006).

Ongelmana yhteisopetuksen järjestämisessä on kuitenkin koettu se, ettei yhteisopetuksesta ole yleensä olemassa valmista opetussuunnitelmaa, joka sitä tukisi (Thousand, Villa & Nevin 2007, 35–47). Yhteisopetuksen toteutumisen edellytyksenä peräänkuulutaan myös yliopiston, valtion ja kuntien päättäjien vastuuta. Jotta yhteisopetusta voitaisiin kouluissa kehittää, opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen olisi tarjottava opettajille mahdollisuudet oppia yhteisopetusta, ja opetuksen järjestämistä vastaavien tahojen olisi taloudellisesti ja rakenteellisesti mahdollistettava yhteisopetuksen toteutus. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 246.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia kahdeksan yhteisopettajaparin toteuttamaa yhteisopetusta. Pyrkimyksenä on selvittää, millaista ylipäätään on alakoulussa toteutettava yhteisopetus sekä millaisia näkemyksiä opettajapareilla on yhteisopetuksen mahdollisuuksista ja hyödyistä alakoulun opetuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten alakoulun opettajaparit toteuttavat opettamis-opiskelu-oppimisprosessia yhteisopetuksessaan?
2. Mitä lisäarvoa alakoulun opettajaparit kokevat yhteisopetuksen antavan opettamis-opiskelu-oppimisprosessille?

Kysymyksiin selvitetään vastauksia havainnoimalla ja haastatteleamalla yhteisopetusta toteuttavia alakoulun opettajia ja etsimällä näin kerätystä aineistosta yhtenevyyksiä tutkimuksessa hyödynnettyyn teoriakirjallisuuteen.

4.2 Tutkimuksen luonne ja kulku

Tämä tutkimus on laadullinen monitapaustutkimus (multiple case study), jossa tutkittiin kahdeksaa eri yhteisopettajaparia eli kahdeksaa tapausta yhteisopetuksesta. Tapaustutkimukselle tyypillisesti aineistonkeruumenetelmissä hyödynnettiin triangulaatiota eli useampia eri menetelmiä; tässä tapauksessa havainnointia ja haastattelua, jotka ovatkin laadullisen tutkimuksen perinteisimpiä aineistonkeruumenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Useammalla tutkimusmenetelmällä pyrittiin saamaan kattavampi kuva tutkitavasta ilmiöstä ja siten parantamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Havainnoinnin päätarkoituksena oli paitsi päästä sisälle tutkijalle entuudestaan kohtalaisen vieraaseen ilmiöön, myös saada yhteinen kokemuspohja haastattelun tueksi. Aineisto pyrittiin keräämään mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, mikä mahdollistaa läheisemmän ja inhimillisemmän kosketuksen tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 1999, 16). Koska yhteisopetus on ilmiönä varsin tuore ja monelle yhteisopetusta toteut-

tavalle opettajallekin vielä jossain määrin epäselvä, tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman havainnollisesti eri opettajaparien tapaa toteuttaa yhteisopetusta. Haastattelulla puolestaan oli tarkoitus päästä perille yhteisopettajaparien omista yhteisopetusta koskevista näkemyksistä. Havainnoinnit ja haastattelut muodostivat toisiaan täydentävän kokonaisuuden haastattelujen tukiessa tutkijan luokkahuoneessa tekemiä havaintoja. Opetustilanteita ei videoitu, mutta havainnot kirjattiin ylös mahdollisimman tarkasti. Haastattelut nauhoitettiin ja sen jälkeen litteroitiin kirjalliseen, helpommin analysoitavaan muotoon (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 138).

Vaikka tutkimuskirjallisuuteen oli perehdytty huolellisesti jo ennen aineistonkeruuta – johtuen pääosin aiheen vieraudesta tutkijalle itselleen – empiirisen aineiston analysointi vei tutkijan jälleen teoriakirjallisuuden pariin. Laadullista tutkimusta kuvaakin sen prosessiluonne, jossa tutkimussuunnitelma, menetelmät ja teoreettinen viitekehys muovautuvat tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1999, 15–16; Syrjälä ym. 1994, 13–14; Varto 1992, 98–99). Uusi perehtyminen tutkimuskirjallisuuteen tutkimuksen empiirisen osion jälkeen toi tutkijalle uusia näkökulmia, jotka on pyritty tulos-osiossa nivomaan yhteen tehtyjen havainnointien ja analysoitujen haastattelujen kanssa.

4.3 Tutkimuskohde

4.3.1 Tutkittavien valinta

Koska yhteisopetus on vielä varsin tuore ilmiö paitsi opetusta käsittelevässä teoriakirjallisuudessa myös käytännön opetustyössä, ei yhteisopettajaparejakaan löydy joka koulusta. Tässä tutkimuksessa yhteisopetusta toteuttavia kouluja kartoitettiin selvittämällä Pääkaupunkiseudun tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkoston (PKS-Kelpo) pilottikoulut. Lisäksi lumipallo-otannalla löydettiin lisää yhteisopetusta toteuttavia kouluja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 59–60).

Pilottikouluista ja lumipallo-otannalla kerätyistä kouluista karsittiin yläkoulut sekä sellaiset, joissa yhteisopetus oli selvästi suuntautunut erityisopetuksen piiriin. Jäljelle jääneiden koulujen rehtoreille lähetettiin tiedusteluviesti, jonka avulla pyrittiin selvittämään sekä sitä, toteutetaanko heidän koulussaan luokanopettajien välistä yhteisopetusta, että sitä, olisiko heillä mahdollisuutta osallistua yhteisopetusta käsittelevään tutkimuk-

seen. Vastanneista rehtoreista suurin osa oli tutkimukselle myöntäväisiä, ja heidän kouluistaan vapaaehtoisia tutkittavia pareja löytyi kustakin 1–3. Osa kanssa tutkimuksesta sovittiin etukäteen sähköisesti, ja osa innostui lähtemään mukaan tutkijan kerätessä aineistoa naapuriluokalta.

4.3.2 Kahdeksan yhteisopettajaparia

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui lopulta yhteensä kahdeksan yhteisopettajaparia pääkaupunkiseudulta, neljästä eri alakoulusta. Alun perin tarkoituksena oli tutkia yhteisopetusta toteuttavia luokanopettajia, mutta tutkimuksen aikana kävi ilmi, että monet yhteisopetusta alakoulussa toteuttavat opettajat työskentelevät esimerkiksi resurssiopettajan nimekkeellä. Lisäksi esi- ja alkuopetuksessa toteutetussa yhteisopetuksessa opettajaparin toinen opettaja saattoi olla koulutukseltaan luokanopettajan sijasta lastentarhanopettaja. Yhteisopetusta toteuttavan luokanopettajan työparina saattoi ajoittain toimia myös laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja tai jokin muu kuin opettajankoulutuksen käynyt henkilö, joka vastasi esimerkiksi koulun eri kieli- ja kulttuuriryhmien eriyttävästä opetuksesta. Näitä opettajia tutkimuksessa ei kuitenkaan haastateltu, vaan tutkimuskohteeksi rajattiin alakoulun yleisopetuksessa opettavat opettajat. Osalla heistä oli luokan- ja osalla lastentarhanopettajankoulutus. Osa heistä työskenteli luokanopettajan ja osa resurssiopettajan nimekkeellä. Seuraavassa on listattu olennaisimmat taustatiedot kustakin yhteisopettajaparista erikseen.

Jatkuvaa yhteisopetusta toteuttavat opettajaparit

Jatkuvaa yhteisopetusta toteuttavat opettajaparit opettavat periaatteessa kaikki tunnit yhteisopetuksena. Oppilaiden näkökulmasta yhteisopetusta on opetuksesta noin puolet, sillä esimerkiksi kielissä ja taito- ja taideaineissa saattavat olla toisenlaiset opetusjärjestelyt, ja luokkaa saattaa tällöin opettaa eri opettaja. Oppilaat kuitenkin kokevat, että heillä on kaksi omaa opettajaa, ja kumpikin opettaja kokee olevansa yhtäläisessä vastuussa luokan kaikista oppilaista.

Nelosluokan naistiimi
"Ainikki" ja "Leinikki"

4. lk
Suuri koulu
Yhteisopetusta vaihtuvasti kaikilla luokilla
Oppilaita 36, joista tehostettua tukea saa 5
Yhteisopetuskokemus 8 vuotta
Keskenään opettajaparina 6 vuotta

Nelosluokan naistiimi on tutkituista pisimpään yhdessä työskennellyt opettajapari. Heidän koulussaan on yli 300 oppilasta, ja siellä toteutetaan yhteisopetusta vaihtuvasti kaikilla luokilla, mutta heidän luokallaan jatkuvasti. Tällä luokalla on yhteensä 36 oppilasta, joista tehostetun tuen tarpeessa viisi. Luokkahuone on kooltaan kaksinkertainen; kaksi luokkaa on erotettu toisistaan välioivella. Opettajien on siis tarvittaessa mahdollista jakaa opetustila kahdeksi normaalikokoiseksi luokkahuoneeksi. Yhteisopetuskokemusta työparin kummallakin opettajalla on kahdeksan vuotta, joista kuusi he ovat opettaneet yhdessä.

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi
"Klaara-Kristiina" ja "Kukka-Maaria"

e-1. lk
Suuri koulu
Yhteisopetusta vaihtuvasti kaikilla luokilla
Oppilaita 26, joista tehostettua tukea saa 10
Yhteisopetuskokemus 5-6 vuotta
Keskenään opettajaparina 5 vuotta

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi työskentelee yli 300 oppilaan koulussa, jossa yhteisopetusta toteutetaan vaihtuvasti kaikilla luokilla, mutta heidän luokallaan jatkuvasti. Osa oppitunneista tosin joudutaan opettamaan erikseen, koska esikoululaisilla ja ekaluokkalaisilla on eri opetussuunnitelmat. Luokkahuoneet ovat kuitenkin rinnakkain, ja niiden välissä on ovi, josta oppilaat voivat vapaasti liikkua kummassakin tilassa. Oppilaita on yhteensä 26, joista tehostetun tuen piirissä kymmenen. Toisella opettajista on yhteisopetuskokemusta viisi vuotta ja toisella kuusi. Yhdessä he ovat opettaneet viisi vuotta.

Alkuopetuksen miestiimi
"Ernesti" ja "Jaakoppi"

1.-2. lk
Pieni koulu Yhteisopetusta jatkuvasti kaikilla luokilla Oppilaita 48, joista tehostettua tukea saa 6 Yhteisopetuskokemus 3-5 vuotta Keskenään opettajaparina 3 vuotta

Alkuopetuksen miestiimi työskentelee alle 300 oppilaan koulussa, jossa yhteisopetusta toteutetaan jatkuvasti kaikilla luokilla; toisin sanoen kaikille luokille on nimetty kaksi opettajaa. Oppilaita luokalla on yhteensä 48, ja tehostettua tukea tarjotaan heistä kuudelle. Oman luokkahuoneen lisäksi opettajapari hyödyntää opetuksessaan myös naapuriluokkaa ja luokkien edessä olevaa aulaa. Toisella opettajista on yhteisopetuskokemusta kolme vuotta ja toisella viisi. Yhdessä he ovat opettaneet kolme vuotta.

Alkuopetuksen naistiimi
"Hilppa" ja "Kerttuli"

1.-2. lk
Pieni koulu Yhteisopetusta jatkuvasti kaikilla luokilla Oppilaita 52, joista tehostettua tukea saa 7 Yhteisopetuskokemus 2-10 vuotta Keskenään opettajaparina tämän lukuvuoden

Alkuopetuksen naistiimi työskentelee alle 300 oppilaan koulussa, jossa yhteisopetuksella on pitkät perinteet, ja sitä toteutetaan jatkuvasti ja kaikilla luokilla. Oppilaita luokalla on 52, joista tehostetun tuen piirissä seitsemän. Oman luokkahuoneen lisäksi opettajapari hyödyntää muun muassa koulun ruokalatilaa opetuksessaan. Toiselle opettajista yhteisopetuskokemusta on kertynyt kymmenen vuotta, kun taas toiselle tämä on vasta toinen vuosi. Keskenään opettajapari on työskennellyt tämän lukuvuoden ajan.

Vitosluokan naistiimi
"Lenita" ja "Lyydia"

5. lk
Pieni koulu Yhteisopetusta jatkuvasti vain tällä luokalla Oppilaita 26, joista tehostettua tukea saa 2 Yhteisopetuskokemus tämän lukuvuoden Keskenään opettajaparina tämän lukuvuoden

Vitosluokan naistiimi työskentelee alle 300 oppilaan koulussa, jossa he toteuttavat yhteisopetusta jatkuvasti – koulun ainoana yhteisopettajaparina. Oppilaita heillä on 26, joista kaksi saa tehostettua tukea. Yhteisopetusta parilla on vasta tämän lukuvuoden verran, ja he ovat alusta asti toteuttaneet sitä yhdessä. Oman luokkahuoneen lisäksi opettajapari hyödyntää tyhjänä olevia naapuriluokkia ja vapaata käytävätilaa opetuksessaan.

Vaihtuvaa yhteisopetusta toteuttavat opettajaparit

Vaihtuvalla yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että yhteisopetus toteutetaan vaihtelevissa tiimeissä joko tiettyjen oppiaineiden tai tiettyjen projektien puitteissa. Luokalla siis on pääsääntöisesti yksi oma opettaja, joka tekee yhteistyötä rinnakkaisluokkien opettajien, resurssiopettajan tai esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuriryhmien opettajan kanssa. Opetusryhmänä saattaa siis olla kaksi erillistä luokkaa tai sekoitus saman luokka-asteen oppilaita.

Ykkösluokan naistiimi
"Vellamo" ja "Jadekristalli"

1. lk
Suuri koulu Yhteisopetusta vaihtuvasti kaikilla luokilla Oppilaita 16, joista tehostettua tukea saa 5 Yhteisopetuskokemus 3 vuotta Keskenään opettajaparina tämän lukuvuoden

Ykkösluokan naistiimi työskentelee yli 300 oppilaan koulussa, jossa yhteisopetusta toteutetaan vaihtelevissa määrin kaikilla luokilla. Tällä luokalla yhteisopetus toteutuu kahdessa oppiaineessa luokan oman opettajan ja eri kieli- ja kulttuuriryhmien opettajan välisenä yhteistyönä, ja lisäksi lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa rinnakkaisluok-

kien kesken toteutetussa tasoryhmäopetuksessa. Luokalla on yhteensä 16 oppilasta, joista viisi saa tehostettua tukea. Luokan omalla opettajalla on yhteisopetuskokemusta yhteensä kolmelta vuodelta, ja näissä tiimeissä opettajat ovat työskennelleet tämän lukuvuoden ajan.

Alkuopetuksen naistiimi

luokanopettaja "Birgitta ja" resurssiopettaja "Hillevi"

1.-2. lk
Suuri koulu Yhteisopetusta vaihtuvasti kaikilla luokilla Oppilaita 21, joista tehostettua tukea saa 9 Yhteisopetuskokemus 2-3 vuotta Keskenään opettajaparina tämän lukuvuoden

Vaihtuvalla yhteistyöllä opettava alkuopetuksen naistiimi koostuu luokan omasta opettajasta ja tietyillä tunneilla mukana olevasta resurssiopettajasta. Tällaisessa yhteisopetuksessa luokkaa opetetaan yhteensä neljä tuntia viikossa. Muina aikoina resurssiopettaja opettaa yhteisopetuksessa rinnakkaisluokkia yhdessä näiden luokkien oman opettajan kanssa, jolloin tällä luokalla on perinteistä yhden opettajan opetusta. Lisäksi kaksi tuntia viikosta opettajan työparina on laaja-alainen erityisopettaja. Koulussa on yli 300 oppilasta, ja yhteisopetusta toteutetaan vaihtelevissa kokoonpanoissa ja vaihtelevissa määrin kaikilla luokilla. Oppilaita luokalla on yhteensä 21, joista tehostetun tuen piirissä yhdeksän. Luokan omalla opettajalla yhteisopetuskokemusta on kaksi vuotta ja resurssiopettajalla kolme. Yhdessä opettajapari on työskennellyt tämän lukuvuoden.

Kutosluokan sekatiimi

resurssiopettaja "Valdemar" ja erityisluokanopettaja "Kastehelmi"

6. lk
Suuri koulu Yhteisopetusta vaihtuvasti kaikilla luokilla Oppilaita 21, joista tehostettua tukea saa 3 Yhteisopetuskokemus tämän lukuvuoden Keskenään opettajaparina tämän lukuvuoden

Kutosluokan sekatiimissä on tiettyjä oppiaineita opettava miespuolinen resurssiopettaja, joka työskentelee vaihtuvien naispuolisten luokanopettajien työparina useammalla eri

luokalla. Havainnointipäivänä opetusryhmä oli sekoitelma kahden eri luokan oppilaista. Ryhmässä oppilaita on yhteensä 21, ja näistä tehostettua tukea saa kolme. Oppilaita on koulussa yli 300, ja yhteisopetusta toteutetaan siellä vaihtelevissa määrin ja vaihtelevissa kokoonpanoissa kaikilla luokilla. Yhteisopetuskokemusta haastatellulla resurssiopettajalla on vasta tämän lukuvuoden verran.

4.4 Aineiston keruu

4.4.1 Aineiston keruun vaiheet

Tässä tutkimuksessa aineisto oli tarkoitus kerätä siten, että yksittäisen opettajaparin työskentelyä ensin havainnoitiin yhden koulupäivän ajan, ja sen päätteeksi opettajapari haastateltiin yhdessä, sitoen tutkijan tekemät havainnot opettajien kokemuksiin näkemyksiin yhteisopetuksesta.

Ennen aineistonkeruukentälle astumista tutkijan oli kuitenkin huolellisesti perehdyttävä teoriakirjallisuuteen, saadakseen käsityksen tutkittavasta aiheesta ja pystyäkseen laatimaan haastattelurungon ja raamit havainnointia varten (ks. Gerson & Horowitz 2002, 204). Teoriakirjallisuuteen perehtyminen oli tässä tutkimuksessa erittäin olennaista myös sen vuoksi, ettei yhteisopetusta ole Suomessa juurikaan tutkittu, ja tätä tutkimusta varten löydetty kansainvälinenkin yhteisopetusta koskeva tutkimuskirjallisuus käsitteli ainoastaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä. Teoreettisen viitekehysten laatimisessa haasteellista oli se, että tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena tutkia nimenomaan *yleisopetuksen* yhteisopetusta *suomalaisessa* alakoulussa. Kielimuurin takia yhteisopetuksen käsitteenmäärittely osoittautui varsin haastavaksi tehtäväksi, ja pitkälle tutkimuksenteon puoliväliin asti tutkimuksen keskeisimpänä käsitteenä oli virheellisesti samanaikaisopetus. Lopulta tutkija sai käsiinsä tuoreen suomalaisen – joskin englanninkielisen – yhteisopetusta käsittelevän väitöskirjan (ks. Rytivaara 2012), josta kertovien suomenkielisten nettisivujen kautta tutkija viimein pääsi selville tutkimastaan aiheesta, jota oli aiemmin yrittänyt hahmottaa erheellisten hakusanojen kautta.

Aineistonkeruussa hyödynnettiin menetelmätriangulaatiota eli vahvistettiin tutkimuksen luotettavuutta käyttämällä useampia eri tutkimusmenetelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39). Kutakin opettajaparia havainnoitiin ensin yhden koulupäivän verran, ja päivän

päätteeksi heitä oli tarkoitus haastatella ryhmähaastattelun muodossa. Haastattelussa pystyttiin näin hyödyntämään yhteistä kokemuspohjaa senpäiväisistä tapahtumista. Käytännön syistä osaa opettajapareista jouduttiin kuitenkin haastattelemaan erikseen, ja osa haastatteluista aloitettiin jo ennen havainnointia tai havainnointipäivänä olevan tauon aikana. Näiden valintojen hyöty- ja haittanäkökohtia käsitellään tarkemmin luotettavuus-osiossa.

4.4.2 Opetuksen havainnointi

Koska yhteisopetuksen ilmiö oli tutkijalle suhteellisen tuntematon alue, eikä siitä olla tutkimuskirjallisuudessa tai käytännön kentälläkään täysin yksimielisiä, aloitettiin aineistonkeruu havainnoimalla opettajaparin yhteisopetusta. Tällä tavoin saatiin yhteinen kokemuspohja havainnointia seuranneelle ryhmähaastattelulle. Havainnointi kytkeekin muita tutkimusmenetelmiä paremmin tutkimuksesta saadun tiedon kontekstiinsa (Grönfors 2007, 154). Ryhmähaastattelussa on helpompi päästä yhteisymmärrykseen, kun kukin osapuoli tietää mistä puhutaan. Tällä tavoin voidaan syventää haastatteluaineistoa ja saada kuvailevampaa tietoa yhteisopetuksen käytännöistä. Haastattelu toimii ikään kuin luurankona, johon havainnointi tuo lihat ympärille. Kaikkia yhteisopetuksen käytäntöön liittyviä yksityiskohtia ei olisi edes mahdollista kartoittaa muuten kuin havainnoinnin avulla (ks. Grönfors 2007, 155–156).

Havainnoinnin mahdolliset asteet vaihtelevat salaa videokameralla kuvatusta piilohavainnoinnista kokonaisvaltaisen samaistuvaan, osallistuvaan havainnointiin (Grönfors 2007, 156–159). Tässä tutkimuksessa havainnointi ei ollut varsinaisesti osallistuvaa, eikä tutkimuseettisistä syistä salaistakaan, vaan tutkija pyrki olemaan vain opetuksen sivusta seuraaja. Siitä huolimatta havainnoitaessa opetusta luokkahuoneessa tutkijalla on aina eräänlainen kaksoisrooli (Grönfors 2007, 152). Tutkijan roolista oli kuitenkin luontevaa siirtyä opettajan rooliin esimerkiksi silloin, kun oppilaat tarvitsivat apua tehtävissään tai opettajapari innostui pyytämään tutkijaa mukaan heidän opetusdemoonsa. Tämän voidaan nähdä myös lisänneen tutkijan ja tutkittavien välistä luottamusta, mikä lisää osaltaan myös tutkimustulosten luotettavuutta (Grönfors 2007, 153).

Havainnointipäivät etenivät tutkittavien ehdoilla, sillä tutkijan pitäisi pyrkiä vaikuttamaan oppitunnin kulkuun mahdollisimman vähän, mieluiten ei lainkaan (Grönfors

1982, 93). Kuitenkin se, ettei tutkija vaikuttaisi lainkaan luokan toimintaan, on lähes mahdotonta. Lisäksi tutkittavat pyrkivät monesti itsekin hyödyntämään tutkijaa jollain tavoin. (Eskola & Suoranta 1999, 102.) Tämä tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus havainnoinnissa on tietynlaista dialogia, jonka avulla tutkija tutustuu tutkimuskoh- teeseensa ja toisaalta myös tutkittava opettajapari huomioi sanoissaan ja teoissaan tutki- jan läsnäoloa (Grönfors 2007, 152).

Tutkijan persoona on havainnoidessa keskeisenä välineenä (Grönfors 2007, 152). Tämä pyrittiin huomioimaan jo havainnointia tehdessä sillä, että asia tiedostettiin ja havain- nointipäiväkirjaan kirjattiin mahdollisimman tarkasti kaikki luokassa nähty, sen enem- pää havaintoja arvottamatta. Tutkijan rooli edellyttää lisäksi metodista osaamista ja teo- reettista tietoutta sekä näiden kahden yhdistämistä aineistonkeruu- ja analysointivai- heessa (Grönfors 2007, 153). Tutkittavat opettajat olivatkin erittäin kiinnostuneita kuu- lemaan yhteisopetuksen teoriasta, mikä oli heille kaikille uutta ja tuntematonta. Näistä asioista keskusteltiin tarkemmin vasta ryhmähaastattelun aikana, mutta esimerkiksi op- pitunnin havainnointia ja muistiinpanojen kirjaamista helpotti selkeäksi jäsennetty teo- riatietämys. Havainnointitilanteessa tutkijan on kuitenkin tärkeää osata asettua noviisin rooliin eikä ruveta pätemään asiantuntemuksellaan (Grönfors 2007, 160–161).

Havainnoinnin tukena voitaisiin käyttää apuna myös esimerkiksi videointia tai äänittä- mistä (Syrjälä ym. 1994, 85), mutta tässä yhteydessä sitä ei pidetty tarpeellisena. Lisäksi videointi voi vaikuttaa tottumattomien tutkittavien käyttäytymiseen, ja koska kutakin opettajaparia kohden oli käytettävissä vain yksi koulupäivä, niin luokan totuttautumista videokameran läsnäoloon oli turha edes suunnitella. Tässä tutkimuksessa havainnoinnit taltioitiin ainoastaan muistiinpanojen avulla. Siinä paperi ja kynä ovat tällä it- aikakaudellakin korvaamattomia apuvälineitä (Grönfors 2007, 161).

Havainnointimuistiinpanoja tehtäessä on tärkeää miettiä, mitä kaikkea kirjataan ja missä muodossa. Havainnointimuistiinpanojen kirjoitus on jo itsessään tietynlaista esianalyys- siä. Kaikkea havaittua ei olisi edes mahdollista taltioida pelkän kynän ja paperin avulla, vaan tutkija joutuu tekemään ratkaisuja sen suhteen, mitkä kaikki havainnot ovat tarkoi- tuksenmukaisimpia ja tutkimuksen kannalta olennaisimpia kirjata ylös. Tällainen vali- kointi on eräänlaista analyysia, jossa tutkijan ammattitaidolla valitaan tutkimuksen kan-

nalta olennaisimmat havainnot muistiinpanoiksi. Vaikka muistiinpanojen kirjaaminen onkin varsin intuitiivista, tutkijan on syytä käyttää siinä ennalta päättämäänsä systemaattikkaa. (Grönfors 2007, 161–162.) Tässä tutkimuksessa huomio keskitettiin nimenomaan luokanopettajien toimintaan. Muistiinpanoihin kirjattiin ylös, mitä teoriakirjallisuudessa esiintyneitä yhteisopetuksen muotoja opettajat milloinkin käyttivät, kumpi opettajista kulloinkin oli vetovastuussa ja mitä toinen sillä välin teki, minne päin luokkaa he olivat sijoittuneet, ja millä perusteilla he vaihtoivat sijoittumistaan. Jos toinen poistui luokasta tai jos he kommunikoivat keskenään, kirjattiin sekin ylös, ja koulupäivän myöhemmässä vaiheessa tai haastattelun lomassa kysyttiin täsmennystä näihin tilanteisiin: minne ja miksi he poistuivat ja mistä he kommunikoivat. Havainnot kirjattiin ylös minuutin tarkkuudella, ja aina niin, että muistiinpanosta kävi ilmi se, mitä opettajaparin kumpikin osapuoli sillä kellovälillä teki. Tutkijan mielenkiinnosta muistiinpanoihin kirjattiin myös avustajien, erityisopettajien ja muiden opetustilassa olleiden tai käyneiden aikuisten tekemisiä, mutta ne eivät varsinaisesti tämän tutkimuksen kannalta ole olennaisia. Tutkimuksen kannalta olennaiset havainnot voivat kuitenkin nostaa esiin uusia kysymyksiä, joita voitiin haastattelussa ottaa käsittelyyn (Gerson & Horowitz 2002, 204).

4.4.3 Opettajien haastattelut

Havainnoidun päivän päätteeksi opettajat saivat täyttää opetustaan koskevan taustietolomakkeen (ks. liite 1) yhdessä tutkijan avustuksella. Tämän jälkeen opettajapari haastateltiin yhdessä ryhmähaastattelun keinoin. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa tietyn piirteen yhdistävät ihmiset käyvät tutkijan johdolla keskustelua ennalta sovitusta puheenaiheesta (Krueger & Casey 2009, 10–12). Ryhmähaastattelua voidaan tällaisissa yhteyksissä kutsua myös ryhmäkeskusteluksi, joissa pelkän kysymys-vastaus-tyyppisen etenemisen sijasta pyritään saamaan dialogia myös haastateltavien välille (Valtonen 2005, 223–224). Tässä tutkimuksessa yksi yhteisopettajapari muodosti tällaisen homogeenisen ”ryhmän”, jonka yhteisenä ominaisuutena ja keskustelun aiheena oli yhteisopettajuus.

Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään tavallisen yksilöhaastattelun sijasta ryhmähaastattelua monestakin syystä. Ryhmähaastattelu mahdollistaa asioiden pohtimisen useammasta eri näkökulmasta. Lisäksi useamman ihmisen välinen keskustelu voi saada haas-

tateltavat puhumaan sellaisista asioista, jotka yksilöhaastattelussa voisivat jäädä itseltään selvinä tai joistain muista syistä kokonaan huomiotta. (Alasuutari 1999, 155.) Tutkittaessa kahden opettajan välistä yhteistyötä ryhmähaastattelu on yksilöhaastattelua luonnollisempi vaihtoehto, sillä opettajapari työskentelee, keskustelee, suunnittelee ja arvioi opetusta muutenkin keskinäisessä yhteistyössä (Krueger & Casey 2009, 11).

Ryhmähaastattelun etuna on myös se, että siinä haastateltavat kontrolloivat toinen toisiaan. Etenkin kun ollaan kiinnostuneita yhteisopettajien mielipiteistä ja yhteisopettajuuden kulttuurisista jäsennyksistä, on ongelmattomampaa haastatella opettajaparia kuin yksittäistä opettajaa. Yksilöhaastattelussa haastattelijan vaikutus siihen, mitkä asiat nostetaan esiin ja millä tavoin, on helposti liian suuri. (Sulkunen 1992, 264.) Yksilöhaastattelu saattaa helposti mennä haastattelijan ja haastateltavan väliseksi kysymys-vastauspeliksi. Ryhmähaastattelussa hedelmällisimmillään tutkija jää ajoittain kokonaan keskustelun ulkopuolelle, kun haastateltavat innostuvat keskenään kyselemään, kyseenalaistamaan ja pohtimaan näkemyksiään. Tällöin tutkija voi nähdä ja kuulla sellaisiakin asioita, jotka eivät yksilöhaastattelussa olisi mahdollisia. Yksilöhaastattelussakin opettaja voi toki kuvailla opettajapariaan ja heidän välistä yhteistyötään, mutta ryhmähaastattelutilanteessa heidän välinen yhteistyönsä on jatkuvasti läsnä. Tutkija saattaakin joutua tilanteeseen, jossa hän ei ole aivan tilanteen tasalla, johtuen esimerkiksi opettajaparin välisestä kommunikointikielestä. Tällaiset tilanteet ovat kuitenkin tutkimuksen kannalta arvokkaita, sillä tutkija voi täsmentävillä kysymyksillään päästä paremmin käsiksi opettajaparin väliseen sisäpiiritietoon. (Alasuutari 1999, 152.)

Tutkija voi myös nostaa keskusteluun tekemiään alustavia tulkintoja, joita hän on muodostanut tekemiensä havaintojen ja keräämänsä haastatteluaineiston pohjalta (Alasuutari 1999, 152). Tässä tutkimuksessa haastattelussa pohdittiin esimerkiksi teoriakirjallisuuden pohjalta muodostettua yhteisopettamisen mallia, jota yhdessä kehitettiin eteenpäin. Ryhmähaastattelussa myös haastateltavat saattavat nostaa esiin tutkijan kannalta uutta tietoa (Alasuutari 1999, 153). Tämän tutkimuksen haastatteluissa kävi ilmi muun muassa yhteisopettajien lämmin suhde draamakasvatukseen, mistä nousi täysin uusi ja suunnittelematon keskustelun aihe useammassakin haastattelussa.

Menetelmällisten etujen lisäksi ryhmähaastattelulla on yksilöhaastatteluun verrattuna myös tekninen etu: se säästää tutkijalta aikaa. Ryhmähaastattelut saattavat toki venyä pidemmiksi kuin yksilöhaastattelut, mutta haastattelun järjestämisen vaiva on pienempi kuin yksilöhaastatteluissa. (Sulkunen 1992, 264.)

Käytännön syistä osa haastatteluista jouduttiin kuitenkin tekemään perinteisinä yksilöhaastatteluina sen vuoksi, että opettajaparin toinen osapuoli ei osallistunut tutkimuskohteen rajauksellisista syistä tähän tutkimukseen lainkaan, tai siksi, että aikataulut eivät sallineet opettajaparia haastateltavaksi yhdessä. Pari, joka jouduttiin aikataulullisista syistä haastattelemaan erikseen, nostikin itse esille seikan, että nyt olisi mahdollista havaita heidän välisiään ristiriitoja ja erilaisia näkemyksiä. Ryhmähaastattelun suhteen saatetaankin kokea, että se tuottaa epäluotettavaa tietoa, jos haastateltavat eivät uskalla tuoda omia näkemyksiään esille toistensa kuullen. Tällöin keskustelu voi jäädä pinnalliseksi myöntelyksi ja opettajaparin sisäisten ristiriitojen peittelyksi. (Alasuutari 1999, 153.) Kuitenkaan toimivassa yhteisopettajuussuhteessa näin tuskin voisikaan käydä, jos opettajaparin välillä vallitsee keskinäinen kunnioitus, luottamus, tasa-arvo, jaettu johtajuus ja yhteistoiminnallisuus (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4; Villa, Thousand & Nevin 2008, 6–7). Eikä niin käynytäkään. Opettajaparit puhuivat kaikissa haastatteluissa jopa niin samansuuntaisesti, että aineisto tuntui kylläntyneen jo ensimmäisen haastattelun jälkeen. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että uudet tapaukset, tässä yhteydessä haastattelut, eivät tuota aineistoon tutkimusongelman kannalta enää mitään uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1999, 62).

Haastattelurungon laatimisessa yhdisteltiin sekä ryhmähaastattelun että teemahaastattelun piirteitä, jotka jo muutenkin sivuavat toisiaan. Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelua, jossa tutkimuskysymykset etenevät tutkijan asettamien teemojen mukaan. Erona lomakehaastatteluun teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, ja syvähaastattelusta poiketen teemahaastattelulla on kuitenkin tietyt raamit, kaikille haastateltaville yhteiset teemat, joiden sisällä pyritään pysymään. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.) Ryhmähaastattelulle tyypillisesti kysymyksistä pyrittiin tekemään avonaisia, keskustelua edistäviä (Krueger & Casey 2009, 40–41).

Haastattelua ennakoiden opettajapareille oli lähetetty haastattelurunko (ks. liite 2), jotta he halutessaan pystyivät orientoitumaan tutkimukseen jo ennakoon. Ryhmähaastattelua koskevassa teoriakirjallisuudessa enakkotehtävän nähdään auttavan osallistujia valmistautumaan ryhmähaastattelun keskusteluun (Krueger & Casey 2009, 55–56). Kuitenkin aikuisina ihmisinä, alan asiantuntijoina ja opettajina muutenkin varsin työllistettyinä henkilöinä haastateltaville ei asetettu mitään vaatimuksia enakkovalmistelun suhteen. Moni oli kuitenkin perehtynyt haastattelurunkoon etukäteen, mikä osaltaan edisti haastattelun sujuvuutta.

Haastattelukysymykset (ks. liite 3) sisälsivät teoriakirjallisuudesta nostettujen teemojen ohella ryhmähaastattelulle tyypillisiä keinoja, joilla pyritään lujittamaan haastateltavien suhdetta haastatteluun ja haastamaan heidän aivojaan eri tavoin kuin tavallisessa haastattelussa. Opettajia pyydettiin esimerkiksi listaamaan käyttämiään yhteisopetuksen muotoja, arvioimaan teorian pohjalta laadittua mallia, valitsemaan mallin muodoista suosikkejaan ja ideoimaan malliin uusia muotoja. (ks. Krueger & Casey 2009, 47–55.) Eräässä haastattelussa nousi idea, että opettajat olisivat voineet ennen teorian pohjalta muodostetun mallin näyttämistä piirtää omia näkemyksiään käyttämistään yhteisopetuksen muodoista. Tällöin enakkokuva ei olisi määrittänyt niin vahvasti heidän mielikuviin, ja heidän olisi saattanut olla helpompi keksiä luovempia ratkaisuja ns. uusiksi malkeiksi. Tämä idea kävi ilmi valitettavasti vasta loppupään haastatteluissa, minkä vuoksi sitä ei voitu soveltaa käytäntöön. Toisaalta piirtäminen olisi myös ollut haastattelun aikana aikaa vievää, ja piirroskuvien tulkinnanvaraisuus olisi myös saattanut tuoda omat haasteensa aineiston käsittelylle.

Haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään mahdollisimman mukava ja luonnollinen, jotta opettajien olisi helppo osallistua yhteiseen keskusteluun. Tutkija kirjoitti haastattelun aikana muistiinpanoja, ja lisäksi haastattelut nauhoitettiin kahdella eri nauhurilla, jotta mahdolliset aineiston tallentumiseen liittyvät riskit saataisiin minimoitua.

4.5 Aineiston analysointi

4.5.1 Havainnointipäiväkirjan analysointi

Havainnointipäiväkirjaan oli siis kirjattu minuutin tarkkuudella kummankin opettajan toimintaa yhden koulupäivän ajalta. Näistä muistiinpanoista valittiin jokaiselta opettajaparilta yksi esimerkkitunti, jonka koettiin kuvaavan hyvin kyseisen opettajaparin yhteisopetusta. Muistiinpanoista rakennettiin narratiivisia kertomuksia, joissa kuvaillaan opettajien järjestämää yhteisopetustoimintaa, niitä arkipäiväisiä sattumuksia, jotka havaintojen mukaan vaikuttivat opetuksen kulkuun sekä opettajien reaktioita näihin tilanteisiin. Havainnointipäiväkirjan analysoinnissa aineistosta pyrittiin tekemään selkeä, mielekäs ja informatiivinen kuvaus opettajaparien käytännön työstä, mikä on laadullisen aineiston analyysin perimmäinen tarkoituskin (Eskola & Suoranta 1999, 138).

Alla olevassa taulukossa on esimerkki tutkijan tekemästä havainnointianalyysistä. Vasemmalla puolella on ote havainnointipäiväkirjasta kellonaikoinen, ja oikealla puolella tulososiossa esiteltävä narratiivi muistiinpanomerkinnöistä.

Taulukko 1. Esimerkki havainnointipäiväkirjan analyysistä

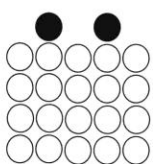
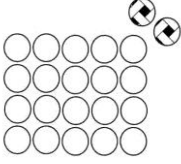
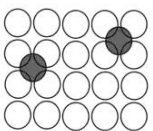
klo	Havainnointipäiväkirja	Havainnointipäiväkirjan analyysi
8:47	Jaakoppi kirjoittaa taululle ohjeistusta (edessä). Ernesti täsmentää ohjeita (seassa).	Jaakoppi kirjoittaa taululle vielä esimerkin Ernestin täsmentäessä ohjeistusta samalla oppilaille suullisesti (<i>havainnollistava opetus</i>). Oppilaiden työskennellessä omatoimisesti ryhmissä Ernesti alkaa testata pianolla runojen säestystä Jaakopin kirjoittaessa edelleen taululla esimerkkirunoaan (<i>yhteisähkerointi</i>). Laulaessaan Jaakopin kirjoittamaa runoa säestyksensä tahtiin Ernesti huomaa tekstissä muutaman virheen. Hän menee huomauttamaan niistä Jaakopille, joka kiittää huomios- ta ja saa ne oitis korjattua. Esimerkkirunon tullessa valmiiksi Jaakoppi siirtyy luokan ulkopuolella olevien oppilasryhmien sekaan kiertelemään, kehumaan, auttamaan ja kommentoimaan, ja Ernesti jää tekemään samaa luokahuoneeseen (<i>yhteisavustus</i>).
8:48	Ernesti soittaa pianoa (edessä); testaa. Jaakoppi kirjoittaa edelleen.	
8:49	Ernesti kommentoi Jaakopin tekemät mogat -> Jaakoppi korjaa ne.	
8:50	Ernesti (luokassa) / Jaakoppi (käytävällä) auttaa oppilaita, kiertelee, kehuu, korjaa	

Analyysissä havainnointiaineistosta pyrittiin erottelamaan erilaisia yhteisopetuksen muotoja, joita on löydettävissä teoriakirjallisuudesta. Nämä on esitetty kertomusten seassa paksunnetulla kursiivilla; esim. ”(*havainnollistava opetus*)”. Useimpia varsin arki-
sia opettajaparien toimintaa kuvaavia muotoja ei kuitenkaan löytynyt teoriakirjallisu-

desta, joten niistä muodostettiin uusia muotoja teoriakirjallisuuden täydennykseksi. Tutkimuksen tässä vaiheessa teoriakirjallisuuteen perehdyttiin uudestaan, ja tutkija löysi kaksi tätä tutkimusta hyödyttävää opusta: yhden uunituoreen suomalaisen väitöskirjan (ks. Rytivaara 2012) ja yhden Amerikasta tilatun yhteisopetusoppaan (ks. Beninghof 2012). Näiden myötä yhteisopetuksen muotojen jäsentämiseen saatiin uusi näkökulma, jonka ansiosta teoriaosioon luotu ja haastatteluissa esiteltyä yhteisopetuksen muodot - kuviota voitiin kehittää monipuolisemmaksi ja paremmin myös suomalaista yhteisopetuksen arkea kuvaavaksi. Amerikkalainen yhteisopetushan on pääsääntöisesti luokan- ja erityisopettajan välistä, mikä väistämättä vaikuttaa myös näkemykseen yhteisopetuksen muodoista. Havainnointiaineistoa analysoimalla tätä kansainvälistä yhteisopetuksen teoriaa saatiin tuotua lähemmäs suomalaisen alakoulun arkea.

Nämä teoriakirjallisuuden sekä havainnointi- ja haastatteluaineistojen analysoinnin pohjalta kootut yhteisopetuksen muodot hahmoteltiin kuvioksi, joka esitellään tämän tutkimuksen tulososiossa (ks. kuvio 5). Analyysissä havainnointiaineistosta pyrittiin erottelamaan, mitä muotoa opettajapari opetuksen missäkin vaiheessa oli käyttänyt. Tähän olisi voinut kuvitella saavansa tukea opettajaparien haastatteluista, mutta koska yhteisopetuksen teoria oli kentällä työskenteleville opettajille vierasta, niin heillä ei myöskään ollut varsinaista tietoa siitä, mitä yhteisopetuksen muotoja he milloinkin käyttivät. Tarkkojen muistiinpanojen ja tutkimuksen myötä selkiytyneen näkemyksen avulla tutkija pystyi kuitenkin analysoimaan havainnointiaineiston myös näihin teoreettisiin yhteisopetuksen muotoihin peilaten. Tulososiossa opettajaparien opetusta kuvaavien kertomusten tueksi nämä eriteltyt yhteisopetuksen muodot on kuvattu myös havainnollisin kuvioin, jotta lukijallekin selvenee paremmin, millaista yhteisopetusta tässä tutkimuksessa havainnoitiin.

Esimerkki havainnollistavista kuvioista:

Havainnollistava opetus	Yhteisahkerointi	Yhteisavustus
		

4.5.2 Haastattelujen litterointi ja sisällönanalyysi

Haastattelujen päätteeksi nauhoitetut keskustelut litteroitiin eli kirjoitettiin tekstinkäsittelyohjelmalla äänitiedostosta kirjalliseen muotoon. Litteroinnin voisi tehdä sanatarkasti koko käydystä dialogista tai vain osittain, esimerkiksi teemoittain. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 138.) Ryhmähaastatteluille tyypillisesti kaikki haastateltavien äännähdyksetkin kirjoitettaisiin auki, jos haluttaisiin tutkia esimerkiksi ryhmän välisiä vuorovaikutussuhteita (Wibeck 2010, 91). Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin enemmänkin haastateltavien tuottamaan ”faktuaaliseen informaatioon” (ks. Sulkunen 1992, 265), minkä vuoksi tutkija litteroi haastatteluista vain olennaisimmat osat.

Litteroidut haastattelut analysoitiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysiä tehtiin kummankin tutkimuskysymyksen osalta sekä teoriaohjaavasti että aineistolähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–102).

Ensimmäisen, yhteisopetuksen käytännön toteutusta käsittelevän tutkimuskysymyksen osalta sisällönanalyysin tukena hyödynnettiin teoriaosioon koottua kuviota yhteisopetuksen muodoista (ks. kuvio 1). Haastattelussa opettajapareille oli esitelty tämä kuvio, ja heidän tuli pohtia omia mieltymyksiään, tottumuksiaan ja mahdollisia haasteitaan kuviossa oleviin muotoihin liittyen. Sisällönanalyysissä opettajaparien vastaukset luokiteltiin tämän mallin mukaan.

Opettajien tulkinnat teoriakirjallisuuden pohjalta koottujen yhteisopetuksen muotojen käytännön toteutuksesta poikkesivat kuitenkin jonkin verran sekä toisistaan että tutkijan käsityksistä, minkä vuoksi osa heidän tulkinnoistaan ei välttämättä kohdannut tutkijan näkemystä asiasta. Analysointi tehtiin kuitenkin tutkittavien näkemyksiä kunnioittaen, ja tutkijan tekemät tulkinnat on eritelty erikseen. Opettajaparien näkemykset koottiin kukin omiin taulukoihinsa, joissa näkyy tutkimuskysymyksen kannalta keskeisimmät asiat: mitä esitellyistä muodoista opettajapari kokee koskaan käyttäneensä, mitä käyttää useimmin, mitkä ovat mieluisimpia ja mitkä haastavimpia sekä mitä heidän käyttämiään muotoja kuviosta mahdollisesti puuttuu (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkkitaulukko ensimmäisen tutkimuskysymyksen haastatteluaineiston analyysistä

Ykkösluokan naistiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkaisopetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimiopetus
käyttämät muodot	x	X	x	X	x	x	x	x
mieluisimmat muodot		x		x				
haasteellisimmat muodot					x	x		
Millainen muoto puuttuu?	Sellainen, jossa toinen opettaja selvittää välitunnilla sattunutta riitaa sillä välin, kun toinen opettaja aloittaa opetuksen.							

Jo aineistonkeruuvaiheessa havaittiin selkeitä säännönmukaisuuksia jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien parien suhteen verrattuna vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettaviin pareihin. Niinpä analysoinnissakin käytettiin tätä näkökulmaa hyödyksi. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta puolestaan nousi ajatus verrata kokeneita yhteisopettajia noviisiyhteisopettajiin. Lisäksi graduohjaajalta tuli toive verrata mies- ja naispuolisia pareja toisiinsa. Analyysissä hyödynnettiin näitä kolmea eri näkökulmaa.

Haastatteluissa käytyjen ideointikeskusteluiden sekä oppitunneilla tehtyjen havaintojen perusteella tutkija ryhtyi hahmottelemaan, millaisia muotoja tutkimuskirjallisuudessa ilmenneiden muotojen lisäksi suomalaiset alakoulun opettajat yhteisopetuksessaan hyödyntävät. Tässä tutkija käytti apuna kynää ja paperia, joilla pyrki hahmottamaan sitä, millaisia yhteisiä piirteitä eri muotojen ulkomuodolla on keskenään. Tukena hyödynnettiin myös tuoreinta löydettyä tutkimuskirjallisuutta, joka tarjosi uutta näkökulmaa muotojen luokittelulle.

Lopulta tutkija hahmotti mielestään 19 erilaista yhteisopetuksen muotoa (ks. kuvio 5), joista kolmesta neljään muodolla oli havaittavissa jokin yhdistävä tekijä. Ensimmäisillä neljällä muodolla yhdistävänä tekijänä oli se, että vetovastuu suuresta ryhmästä on vain toisella opettajalla. Seuraavissa neljässä muodossa opettajat opettivat keskenään erillisiä opetusryhmiä. Kolmantena neljän muodon kokonaisuutena nähtiin erilaiset joustavat ryhmittelyt. Nämä oli aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa nähty vain yhtenä joustavien ryhmittelyjen muotona. Koska tuoreimmassa yhteisopetusopetuksessa joustavat ryhmittelyt oli eritelty tasoryhmiin ja oppimistyyli-ryhmiin, niin tässäkin tutkimuksessa päätettiin eritellä joustavia ryhmittelyjä selkeämmiksi malleiksi. Neljännessä neljän muodon kokonaisuudessa yhdistävänä tekijänä nähtiin opettajaparin tiimityöskentely, jossa he siis

yhdessä vastaavat yhteisen ryhmänsä opetuksesta kyseisessä opetustilanteessa. Viimeisiä kolmea muotoa puolestaan yhdistää oppilaiden itseohjautuvuus, jolloin kumpikaan opettajista ei varsinaisesti ole opettavassa asemassa.

Taulukosta ei haluttu tehdä ”kaiken kattavaa”, joten viimeiseksi ”muodoksi” kirjoitettiin kehoitus keksiä mielikuvitusta käyttäen uusia muotoja yhteisopetuksen järjestämiseksi. Nämä 19 muotoa kirjoitettiin selkokielellisesti auki, jotta lukija pystyisi paremmin ymmärtämään, mistä niissä on kyse. Lisäksi tausta-ajatuksena oli, että kuviota voisi hyödyntää myös yhteisopettajien käytännön työssä, sillä moni haastateltava ilmaisi toiveensa saada tutkijan tekemän kuvion yhteisopetuksen kahdeksasta muodosta omaan käyttöönsä. Tämän selkokielellisen selostuksen tarkoituksena on siis myös toimia ideointiapuna yhteisopetusta omassa työssään kehittäville opettajille.

Toisen haastattelukysymyksen tarkoituksena oli selvittää opettajien näkemyksiä yhteisopetuksen alakoulun opetukseen tuomista lisäarvoista. Aineisto haarukoitiin ensin tutkimuksen teoriaosiossa esiteltyyn teoreettiseen viitekehykseen peilaten, eli teoriaohjaavasti, ja jäljelle jäänyt aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113, 117). Kummassakin analysointitavassa edettiin pääpiirteittäin siten, että aineisto ensin pelkistettiin ja luetteloidtiin, sitten ryhmiteltiin samankaltaisten piirteiden mukaisiin ryhmiin, joista muodostettiin ala- ja yläluokkia, ja lopuksi näistä koottiin aineistoa havainnollistavat taulukot. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin tukena toimi opettamis-opiskeluoppimisprosessin yhteydessä nostettu jaottelu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (ks. Kansanen ym. 2000, 11). Opettajapareilta oli haastatteluissa kysytty kokemiaan yhteisopetuksen hyötyjä erikseen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta, ja sen lisäksi pyydetty kertomaan, mitä muita kuin näihin liittyviä hyötyjä yhteisopetus heidän mielestään mahdollistaa (ks. liite 3 Haastatteluissa käytetty haastattelurunko). Litteroitu haastatteluaineisto haarukoitiin kunkin haastatellun opettajaparin osalta läpi siten, että kaikki opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät maininnat eroteltiin luettelomuotoiseksi muokatusta tekstimassasta erilleen. Nämä maininnat luetteloidtiin kunkin opettajaparin osalta omaan tekstinkäsittelytiedostoonsa ja jaoteltiin kuuluviksi johonkin edellä mainituista kolmesta luokasta. Näiden yläluokaksi

nimettiin: ”Opetuksen laatua parantavat tekijät”. Käytännössä analysointi eteni seuraavien vaiheiden avulla:

Ensin aineistosta haravoitiin tämän tutkimuskysymyksen osalta olennaisimmat tekstipätkät eli aineisto pelkistettiin (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

”...voidaan käyttää noit malleja, erilaiset opetusmenetelmät, tottumukset, didaktiset taidot ja mallit täydentävät toisiaan, toisen malli sopii tiettyyn kohtaan, toisen malli toiseen kohtaan, ja luonne, tavat, tottumukset ja muut, toteutus tehään yhdessä, ”siit on HIRVEESTI hyötty!” ”niit on vaik mitä hyötjäl”, joustovara, 2 aivot: toinen tekee, toinen ajattelee jo eteenpäin, 2 käsi-/silmäparia (henkisesti jopa enemmän) pystyy ottaa oppilaat erilail huomioon, pystytään auttamaan paremmin jne...”

Tekstipätkistä poimittiin tämän tutkimuskysymyksen kannalta olennaisimmat osat, jotka listattiin luettelomuotoon analysoinnin helpottamiseksi (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten listaamisesta

voidaan käyttää noit malleja
erilaiset opetusmenetelmät
tuttumukset, didaktiset taidot ja mallit täydentävät toisiaan, toisen malli sopii tiettyyn kohtaan, toisen malli toiseen kohtaan, ja luonne, tavat, tottumukset ja muut
joustovara
2 aivot: toinen tekee, toinen ajattelee jo eteenpäin
2 käsi-/silmäparia (henkisesti jopa enemmän) pystyy ottaa oppilaat erilail huomioon, pystytään auttamaan paremmin jne.

Luetteloon kootut ilmaukset tiivistettiin ja muokattiin selkokielisemmiksi, ja ne koottiin taulukko-ohjelmaan (ks. taulukko 5).

Taulukko 5. Esimerkki listattujen ilmausten selkiyttämisestä

Yhteisopetuksen toteutus	eri yhteisopetuksen muodot
	erilaiset opetusmenetelmät
	kahden opettajan vahvuudet, toistensa täydentäminen
	joustavuus
	kahdet aivot: kun toinen tekee, toinen voi ajatella eteenpäin
	kaksi silmäparia: pystytään huomioimaan oppilaat paremmin
	kahdet kädet: pystytään auttamaan paremmin

Kun aineistosta oli haravoitu kaikki yhteisopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät hyödyt, ja kun ilmaukset oli pelkistetty, listattu ja selkiytetty, niistä muodostettiin teoriaohjaavasti ylä- ja alaluokat. Lopullisessa muodossaan luokiteltu taulukko näytti esimerkiksi tältä (ks. taulukko 6):

Taulukko 6. Esimerkki selkiytettyjen ilmausten luokittelusta

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu	ideointiapu
		aivomyrsky
		virheiden huomaaminen ja korjaaminen
		oppilaiden yksilöllisen tuen kartoitus nopeampaa
	Yhteisopetuksen toteutus	opetuksen eriyttäminen: oppilaiden osallistaminen ja ryhmittely
		joustavuus, hetkessä eläminen ja tilanteissa improvisointi
		tarkoituksenmukaisuus
		eri yhteisopetuksen muodot
		uusien opetusmenetelmien kokeilu
		draaman menetelmät
		opetuksen monipuolisuus ja havainnollistaminen
		työrauha
		kahdet aivot: kun toinen tekee, toinen voi ajatella eteenpäin
		kaksi silmäparia: pystytään huomioimaan oppilaat paremmin
		kahdet kädet: pystytään auttamaan paremmin
		kahden opettajan vahvuudet, toistensa täydentäminen
		hauskuus, mielekkyys
		"kupliminen"
	Yhteisopetuksen arviointi	kaksi silmäparia, kaksi mielipidettä
		moniulotteisuus
		tarkkuus, oikeudenmukaisuus ja reiluus
		jatkuva dialoginen arviointi

Tämän jälkeen jäljelle jäänyttä tekstiä hahmoteltiin aineistolähtöisesti erilaisiksi mahdollisiksi kokonaisuuksiksi. Lopulta ne päädyttiin jaottelemaan opettajan työtä koskeviin ja oppilasta koskeviin tekijöihin. Opettajan työtä koskevista tekijöistä oli erotettavissa sekä työtaakkaa keventäviä että ammatillista kasvua kuvaavia mainintoja, minkä vuoksi myös oppilasta koskevat tekijät luokiteltiin oppilaan motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä parantaviin sekä oppilasta kasvattaviin ja kehittäviin tekijöihin. Kas näin (ks. taulukko 7):

Taulukko 7. Luokittelu yhteisopetuksen hyödyistä

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu
	Yhteisopetuksen toteutus
	Yhteisopetuksen arviointi
Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät
	Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät
Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät
	Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät

Toki myös suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät tekijät ovat lähtökohtaisesti oppilaan kasvuun ja kehitykseen tähtääviä, mutta tässä yhteydessä oppilaaseen liittyvät tekijät haluttiin erotella sen vuoksi, että niiden koettiin olevan jollain tapaa tämän perinteisen opettamis-opiskelu-oppimisprosessin ulkopuolella, lisänä. Esimerkiksi se, että oppilas oppii kahden yhdessä opettavan opettajan avulla sen, kuinka inhimillisiä ja erehtyväisiä opettajat ovat, ei ole osa opetussuunnitelmaa eikä sen vuoksi kuulu perinteiseen opettamis-opiskelu-oppimisprosessiin. Kuitenkin tämän voidaan nähdä ainakin tämän tutkimuksen perusteella olevan tärkeä oppimisalue yhteisopetuksessa opettavien opettajien mielestä, minkä vuoksi sitä voidaan pitää tietynlaisena lisänä opettamis-opiskelu-oppimisprosessille.

Koska opettajaparien vastaukset tukivat niin hyvin toisiaan, aineistosta analysoitiin toisen tutkimuskysymyksen osalta vain jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien parien kanssa käydyt keskustelut. Heillä oli pääsääntöisesti enemmän kokemusta yhteisopetuksesta kuin analysoinnin ulkopuolelle jätetyillä vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettavilla pareilla. Lisäksi he työskentelivät nimenomaan luokanopettajina luokanopettajien parina, eivätkä esimerkiksi osa-aikaisen resurssiopettajan, kieli- ja kulttuuriryhmien opettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan parina. Analysoituja tuloksia voidaan täten pitää selkeänä kokonaisuutena, jolloin tulokset ovat helpommin siirrettävissä. On kuitenkin todettava, etteivät muiden tutkittavien parien haastattelut olisi tuoneet tämän tutkimuskysymyksen kannalta aiheeseen uusia näkökulmia, sillä vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettavien parien näkemykset olivat jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien parien näkemysten kanssa täysin yhteneviä, vain suppeampia.

5 YHTEISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN LUOKAN- OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

5.1 Alakoulun opettajaparien toteuttama yhteisopetus

5.1.1 Yhteisopetuksen toteuttaminen havainnointien perusteella

Seuraavaksi esitellään kunkin opettajaparin toteuttamaa yhteisopetusta tutkijan tekemien havainnointimuistiinpanojen pohjalta. Havainnointimuistiinpanoja analysoimalla tutkija on kirjoittanut kultakin opettajaparilta yhden esimerkkitunnin narratiiviseen muotoon. Näissä esimerkeissä korostetaan kummankin opettajan roolia ja tehtäviä kyseisen oppitunnin aikana sekä sitä, mitä hyötyä yhteisopetuksesta on näyttänyt näillä tunneilla olevan. Tutkija on laatinut analysoidun havainnointi- ja haastatteluaineiston pohjalta teoriaosiossa esiteltyä kuviota (kuvio 1) kattavamman luokittelun luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodoista (kuvio 5). Tämä kuvio esitellään tarkemmin luvussa 5.3 ”Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot”. Jotta lukijalle selkiytyisi, millaisina nämä muodot ovat näyttäytyneet opettajaparien opetuksessa, narratiivien lomaan on eritelty kulloinkin käytettyjen yhteisopetuksen muotojen nimet ja narratiivien loppuun on koottu näitä muotoja havainnollistavat kuviot. Luvun lopussa on lyhyt yhteenveto havainnointiaineiston tuloksista.

Nelosluokan naistiimi

Opettajat: Ainikki ja Leinikki

Oppiaine: matematiikka

Oppitunnin kulku:

Oppitunti alkaa ja oppilaat saapuvat luokkaan. He istuvat ryhmittäin tuplakokoisessa luokkahuoneessa, ja opettajat ovat näiden kahden luokkahuoneen yhdistävän aukon kohdalla. Luokkahuoneet ovat toistensa peilikuvia, ja niiden välistä puretun seinän paikalle on rakennettu liukuovi.

Leinikki käy läpi päivän ohjelman ja ohjeistaa oppilaille tunnin tehtäviä samalla, kun Ainikki kiertää yksittäisten oppilaiden luona selvittämässä asioita (*arkiset askareet*). Kaikki päivän läksyt tarkistetaan kerralla niin, että jokaisesta pöytäryhmästä yksi vas-

tuuoppilas tarkistaa ryhmänsä läksyt ja tulee ilmoittamaan niistä Ainikille, joka istuu avoimien väliovien kohdalla muistiinpanolistan kanssa. Tarkemmin läksyt käydään läpi kunkin oppiaineen tunnilla, mutta näin opetuksesta ei kulu ylimääräistä aikaa läksyjen tekemättä jättäneiden oppilaiden läpikäymiseen, onhan oppilaita kuitenkin 36.

Ainikki valitsee kaksi vapaaehtoista tauluvastaavaa, jotka saavat seuraavan opetus-tuokion aikana näyttää luokkatilan kummassakin päädyssä olevalta älytaululta valmiina olevan kuvaesityksen. Leinikki istuu tilan puolivälissä ja opettaa tauluvastaavien klikkaillessa kuvaesitystä eteenpäin ja muiden oppilaiden seuratessa taulutyötä. Ainikki seuraa opetusta ja tarkkailee oppilaita (*avustava havainnointi*).

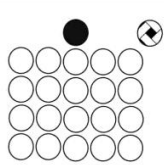
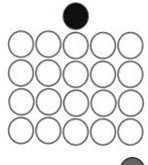
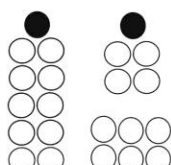
Opetustuokion päätyttyä Leinikki ohjeistaa oppilaille tehtävänannon samalla, kun Ainikki käy laittamassa luokan toisessa päässä olevan koneen ja muut itsenäisen työskentelyn opetusvalmistelut kuntoon (*arkiset askareet*). Oppilaat jakautuvat kolmeen ryhmään, jotka kaikki tekevät periaatteessa samoja tehtäviä, mutta eri tasoilla (*tasoryhmitely*). Tasot ovat nimeltään ”itsepäiset”, ”puurtajat” ja ”pyöreän pöydän ritarit”. Oppilaat saavat itse valita, mihin näistä kolmesta ryhmästä menevät, ja siirtyminen sujuukin varsin mutkattomasti. Alkusyksyllä tasoryhmien valitseminen tuotti oppilaille hankaluuksia, ja opettajien neuvoja tarvittiin.

Itsenäisen työskentelyn ”itsepäiset” menevät kirjoineen ja työvälineineen toiselle luokkapuoliskolle. Heistä yksi johtaa työskentelyä opettajien tekemän ohjeistuksen mukaan. Nämä ylöspäin eriyttävät tehtävät sisältävät muun muassa päässälaskuja, pulmapähkinöitä ja itsenäistä laskemista. Enemmän tukea tarvitsevat ”pyöreän pöydän ritarit” menevät Leinikin kanssa pyöreän pöydän ääreen, jossa aikuinen on koko ajan apuna. Loput lukeutuvat ”Puurtajiin”. Siihen ryhmään saa jäädä, jos pärjää tehtävissä yksin tai parin kanssa, ja tarvittaessa apua saa opettajaltakin. Tässä ryhmässä on eniten oppilaita, ja opetus muistuttaa perinteistä opettajajohtoista matematiikan opiskelua. Ainikki kiertele oppilaiden seassa ja käy välillä yhteisesti joitain tehtäviä läpi etutaululla. Oppilaat työskentelevät itsenäisesti tai pareittain.

Lopuksi Ainikki näyttää taululta tehtävien vastaukset, ja oppilaat tarkistavat ne. Leinikki antaa ”pyöreän pöydän ritareille” oman läksyn, Ainikki antaa ”puurtajille” yhteisen

läksyn, ja käy katsomassa, miten ”itsepäiset” ovat edenneet. Heille tulee sama läksy kuin puurtajille, mutta Ainikki käy vielä yhden ”Itsepäisiin” siirtyneen oppilaan kanssa keskustelua siitä, kokeeko hän todella pärjäävänsä siinä ryhmässä, ja selventää, että jos niin itsenäinen työskentely tuntuu liian haastavalta, niin hän voi myös palata takaisin ”puurtajiin” siksi aikaa, että työskentelytaidot vähän kehittyvät. Oppitunnin päätteeksi Ainikki ja Leinikki keskusteleivat yhdessä muun muassa siitä, miten oppilaat työskentelevät ja miten kukin on kehittynyt.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Arkiset askareet	Avustava havainnointi	Tasoryhmittely
		

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Opettajat: Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria

Oppitunnin aihe: matematiikka

Oppitunnin kulku:

Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria aloittavat yhdessä koulupäivän viimeisen tunnin. Luokassa ovat jäljellä enää esikoululaiset, ja heillä on tällä tunnilla matematiikkaa.

Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria kertaavat ja havainnollistavat tiiminä oppilaille aiemmin opetetut yhteen- ja vähennyslaskun keskeisimmät käsitteet yksinkertaisimmilla mahdollisilla yhtälöillä. Aiemmin asia on havainnollistettu helminauhalla, mutta nyt opettajat havainnollistavat sen draamallisesti omilla kehoillaan (*tiimiopetus*). Luontevan dialogisesti ja toisiaan täydentäen he käyvät vuoropuhelua, kun he seisovat käsikynkäsä havainnollistaen käsillään yhteenlaskun plusmerkkiä ja muulla kehollaan laskun lukuja. Koko luokka lausuu lopulta yhteen ääneen: ”1+1=2” Opettajapari pyytää tutkijankin mukaan käsikynkkään, ja taas havainnollistetaan vaiheittain, kuinka yhteenlasku rakentuu. Jatkumona tähän havainnollistetaan myös vähennyslasku samanlaisena tarinana. Yksi opettaja kerrallaan poistuu käsikynkästä vilkuttaen, ja kädet jäävät suoraksi havainnollistamaan miinusmerkkiä. Oppilaat yrittävät palauttaa mieleensä heille vielä uut-

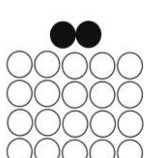
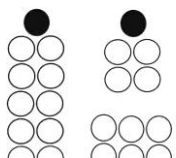
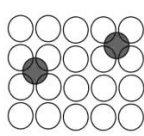
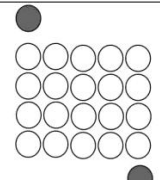
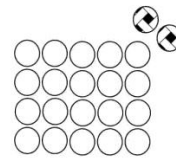
ta ja ihmeellistä matematiikan kieltä, jota opettajat yrittävät draamallisella otteellaan tehdä helpommin ymmärrettäväksi.

Tämän opetusdemon jälkeen opettajapari ohjeistaa oppilaille tehtävät. Klaara-Kristiina vastaa isomman ryhmän työskentelystä, kun taas Kukka-Maaria on pienemmän, edistyneemmän ryhmän apuna (*tasoryhmittely*). Oppilaiden pulpetit on ryhmitelty näihin kahteen ryhmään, mutta opettajat kommunikoivat toisilleen ja oppilaille luontevasti myös tämän kuvitteellisen rajaviivan ylitse. Oppilaat työskentelevät itsenäisesti, ja opettajat auttavat, ohjeistavat, tarkistavat heidän tehtäviään ja tarkkailevat heidän työskenteilyään (*tasoryhmittely* / *yhteisavustus* / *yhteishavainnointi*).

Välillä Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria keskustelevat ruotsiksi tekemistään havainnoista liittyen oppilaiden työskentelyyn, oppimishaasteisiin tai tiettyjen oppilaiden avuntarpeeseen (*yhteisahkerointi*). Näin havainnot tulevat välittömästi noteerattua, mutta vieraan kielen avulla keskustelun sisältö jää vain opettajien tietoon.

Tunnin päätteeksi Klaara-Kristiina ohjeistaa oppilaille läksyt samalla, kun yksi oppilaista näyttää sen taululla. Kukka-Maaria auttaa vielä viimeisiä oppilaita pakkaamaan tavaroitaan, kun Klaara-Kristiina hyvästelee heidät ovella henkilökohtaisesti.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Tiimiopetus	Tasoryhmittely	Yhteisavustus	Yhteishavainnointi	Yhteisahkerointi
				

Alkuopetuksen miestiimi

Opettajat: Ernesti ja Jaakoppi

Oppitunnin aihe: Kalevala

Oppitunnin kulku:

Aamun ensimmäisellä tunnilla Ernesti vastaanottaa oppilaita luokassa sillä välin, kun Jaakoppi hakee vielä joitain tarvikkeita (*arkiset askareet*). Jaakopin tullessa luokkaan hän hoputtaa viimeisiä oppilaita käytävästä samalla, kun Ernesti keskustelee muutaman oppilaan kanssa heidän kuulumisistaan.

Kun kaikki oppilaat ovat tulleet luokkaan, Jaakoppi alkaa valmistella taulua Ernestin samalla esitellessä tutkijan oppilaille. Jaakoppi aloittaa opetuksen. On Kalevalan päivä, ja heidän on tarkoitus tällä tunnilla tehdä siihen liittyviä asioita. Ernesti ja Jaakoppi ovat edellisenä päivänä saaneet naapuriluokan opettajilta idean Kalevala-mittaisten runojen tekemiseen, ja tänään aamulla he päättivät toteuttaa sen improvisoidusti.

Jaakopin kirjoittaessa, lukiessa ja ohjeistaessa luokan edessä Ernesti rauhoittelee oppilaita luokan takaosassa (*avustava opetus*). Ernestin siirtyessä luokan eteen havainnollistamaan tehtävää Jaakoppi jatkaa ohjeistusta luokan sivusta (*havainnollistava opetus*). Ernesti luetuttaa oppilailla ääneen taululla olevia ohjeita Jaakopin samalla tarkkaillessa oppilaita sivusta (*avustava havainnointi*). Jaakoppi kehuu ääneen, kun eräs oppilaista oli hienosti ymmärtänyt ja omin sanoin selittänyt opettajien antamat ohjeet.

Jaakoppi siirtyy luokan eteen muokkaamaan tekemäänsä taulukuvaa, ja Ernesti alkaa jakaa oppilaille tehtävissä tarvittavia papereita. Oppilaat jakaantuvat omavalintaisiin ryhmiin luokkatilaan, viereiseen luokahuoneeseen ja luokkien edessä olevalle käytävälle. Jaakoppi kirjoittaa taululle vielä esimerkin Ernestin täsmentäessä ohjeistusta samalla oppilaille suullisesti (*havainnollistava opetus*).

Oppilaiden työskennellessä omatoimisesti ryhmissä Ernesti alkaa testata pianolla runojen säestystä Jaakopin kirjoittaessa edelleen taululla esimerkkirunoaan (*yhteisähkerointi*). Laulaessaan Jaakopin kirjoittamaa runoa säestyksensä tahtiin Ernesti huomaa teks-

tissä muutaman virheen. Hän menee huomauttamaan niistä Jaakopille, joka kiittää huomiosta ja saa ne oitis korjattua.

Esimerkkirunon tullessa valmiiksi Jaakoppi siirtyy luokan ulkopuolella olevien oppilasryhmien sekaan kiertelemään, kehumaan, auttamaan ja kommentoimaan, ja Ernesti jää tekemään samaa luokahuoneeseen (*yhteisavustus*). Sovitun aikarajan lähetessä Jaakoppi tulee kertomaan Ernestille tästä, ja Ernesti lähtee keräämään oppilaita käytäviltä takaisin luokkaan. Jaakoppi etsii heidän tarvitsemiaan papereita, ja Ernesti hoputtaa vielä viimeisiä menemään paikoilleen testaillessaan samalla kanteleen soittoa (*arkiset askareet*).

Kaikkien oppilaiden tultua paikoilleen Ernesti ohjeistaa Jaakoppia keräämään oppilasryhmien tekemät runot ja viemään ne dokumenttikameralle. Ernestin hyssyttäessä vielä metelöiviä oppilaita luokan takana Jaakoppi jatkaa Ernestin aloittaman ohjeistuksen loppuun ja kerää ryhmiltä laput (*tiimiopetus*).

Kerätessään ryhmien runoja Jaakoppi antaa kannustavaa palautetta oppilaiden työskentelystä ja kehuu heidän töitään. Todellisuudessa osa oppilaista ei vielä osaa kunnolla edes kirjoittaa, mutta ryhmissä työskennellessään enemmän osaavat olivat toimineet mallikkaasti apuna, ja kaikki olivat osallistuneet hienosti yhteiseen työskentelyyn – omaa osaamistaan hyödyntäen ja toisiaan täydentäen. Ernesti yhtyy tähän palautteeseen, jonka jälkeen hän ohjeistaa yhteisen laulun etenemisen. Ernesti johtaa luokan takaa yhteislaulua säestäen tätä samalla kanteleella. Samalla Jaakoppi syöttää oppilaiden tekemiä sanoituksia dokumenttikameralle. (*tiimiopetus/havainnollistava opetus*) Heidän vuorovaikutuksensa on dialogista, kun he täydentävät toistensa tarinoita, ohjeistuksia ja kannustavia palautteita oppilaille.

Runojen loputtua he nopeasti neuvottelevat seuraavista työvaiheista, minkä jälkeen Jaakoppi jää luokkaan jatkamaan opetusta Ernestin poistuessa kahden oppilaan kanssa kuultamaan päivänavausta (*arkiset askareet*). Heti perään jatkuvalla seuraavalla tunnilla oppilaat tekevät omatoimisia ”urakkatehtäviä” jakaantuen kolmeen eri tilaan riippuen siitä, millä melutasolla tai missä ryhmämuodoissa oppilaat haluavat työskennellä (*melutatoryhmittely*). Kahdestaan työskennellessä opettajaparin on mahdollista valvoa eri ti-

loissa olevia oppilaita niin, että täydellistä hiljaisuutta ja täysin itsenäistä työskentelyä kaipaavat saavat hiljaisen työrauhansa, ja pientä pulinaa ja pareittain tai ryhmässä työskentelyä kaipaavat saavat siihen sopivan työrauhan.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Arkiset askareet	Avustava opetus	Havainnollistava opetus	Avustava havainnointi
Yhteisahkerointi	Yhteisavustus	Tiimiopetus	Melutasoryhmittely

Alkuopetuksen naistiimi (2 omaa opettajaa)

Opettajat: Hilppa ja Kerttuli + laaja-alainen erityisopettaja Terttu-Mirjami, koulunkäyntiavustaja Pulmu ja avustajaharjoittelija Peppiina (+ lopputunnista ja seuraavalla oppitunnilla lisäksi vielä resurssiopettaja Ansa-Laulikki)

Oppiaine: matematiikka

Oppitunnin kulku:

Hilppa ja Kerttuli aloittavat koulupäivän heille tavanomaiseen tapaan käymällä oppilaiden kanssa läpi tämän päivän päivämäärän, kuukauden ja vuodenajan sekä päivän ohjelman. Opettajien vuoropuhelu on dialogista, toisiaan täydentävää, ja he liikkuvat luontevasti vuorotellen tilassa. Hilpan ollessa taululla Kerttuli seuraa opetusta ja oppilaita luokan sivussa, ja Kerttulien tullessa jatkamaan Hilpan taulutyötä Hilppa siirtyy luokan sivulle (***tiimiopetus / avustava havainnointi***).

Päivän aloituksen jälkeen Kerttuli kertoo koko luokalle viikon KiVa koulu -teemaa Hilpan poistuessa kahden oppilaan kanssa käytävään selvittämään jotain oppilaiden välistä erimielisyyttä (***yksilöllinen ohjaus***). Hilppa tulee hakemaan luokasta vielä yhden oppi-

laan, ja tätä noteeraamatta Kerttuli jatkaa opetustaan. Kun Hilppa on saanut oppilaiden kanssa tilanteen selvitettyä ja he palaavat yhdessä luokkaan, Kerttuli kertoo Hilpalle luontevasti ääneen, mitä asioita he ovat ehtineet jo käydä. Hilppa tulee Kerttulin tilalle jatkamaan taulutyötä Kerttulin jakaessa oppilaille puheenvuoroja. Kankean roolijaon sijasta he kuitenkin käyvät asiaa läpi keskustelevasti ja yhdessä pohdiskellen. (*tiimiopetus / havainnollistava opetus*)

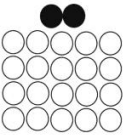
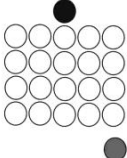
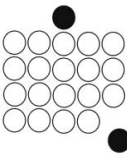
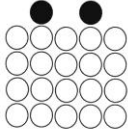
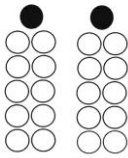
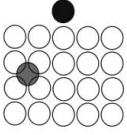
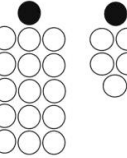
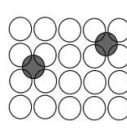
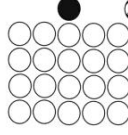
Hilppa ohjeistaa oppilaat seuraavaan työvaiheeseen ja lähtee luokan tokaluokkalaisten kanssa tekemään tehtäviä koulun ruokalaan. Kerttuli puolestaan jää ekaluokkalaisten kanssa luokkaan (*rinnakkaisopetus*). Erityisopettaja Terttu-Mirjami ja luokan oma koulunkäyntiavustaja Pulmu palaveroivat lyhyesti, jonka jälkeen Pulmu lähtee avustajaharjoittelijan Peppiinan kanssa Hilpan mukaan, ja Terttu-Mirjami jää Kerttulin avuksi luokkaan. Ruokalaan tulee avuksi myös resurssiopettaja Ansa-Laulikki.

Luokassa Kerttuli opettaa oppilaille uutta asiaa, ja Terttu-Mirjami kiertelee kiinnittävässä oppilaiden huomiota oikeaan suuntaan, laittaa heidän ylimääräisiä tarvikkeita pois ja pyytää keskittymään opetukseen (*avustava opetus*). Kerttuli harmistuu, kun käy ilmi, että yksi oppilas ei ole kuunnellut lainkaan, mitä hän on juuri puhunut. Ennen kuin Kerttulin harmistus ehtii vaikuttaa hänen toimiinsa, Terttu-Mirjami ehdottaa, josko joku toinen oppilas kertoisi asian ääneen, ettei Kerttulin tarvitse toistaa itseään. Tämän myötä Kerttulinkin on helpompi niellä harmituksensa ja jatkaa tyynesti ohjeiden antoa. Oppilaat ryhtyvät pareittain hommiin. Terttu-Mirjami on apuna yhdessä pöydässä, jossa apua eniten tarvitaan, ja Kerttuli kiertää samalla tarkistamassa oppilaiden läksyjä (*eriyttävä pienpysäkkiopetus*).

Samaan aikaan ruokalassa olevat oppilaat tekevät pöytien ääressä itsenäisesti tehtäviä Hilpan, Ansa-Laulikin, Pulmun ja Peppiinan kiertäessä auttamassa heitä ja tarkistamassa heidän tehtäviään (*yhteisavustus*). Yhden oppilaan äiti saapuu ruokalaan hakemaan lastaan ja kysyy Hilpalta, mistä tämän löytäisi. Koska oppilasta ei näy missään, Hilppa lähtee mukaan etsimään häntä ja sanomaan hänelle näkemiin (*arkiset askareet*). Ansa-Laulikki, Pulmu ja Peppiina jäävät oppilaiden kanssa ruokalaan, eikä Hilpan poistuminen näytä vaikuttavan oppilaiden työskentelyyn.

Oppituntia seuraavalla ruokatunnilla opettajat palaveroivat päivän kulusta, jotta ovat ajan tasalla siitä, mitä koulupäivän aikana on jo tapahtunut ja mitä vielä on luvassa.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Tiimiopetus	Avustava havainnointi	Yksilöllinen ohjaus	Havainnollistava opetus	Rinnakkaisopetus
				
Avustava opetus	Eriytävä pienpysäkkiopetus	Yhteisavustus	Arkiset askareet	
				

Vitosluokan naistiimi

Opettajat: Lenita ja Lyydia

Oppitunnin aihe: biologian ryhmätyöt

Oppitunnin kulku:

Välitunnilla Lenita ja Lyydia ovat yhdessä valmistelleet oppituntia ja koonneet ryhmätöissä tarvittavia tarvikkeita kasaan. Oppilaiden tullessa luokkaan Lenita antaa oppilaille ohjeistuksen Lyydian kirjoittaessa sitä samaan aikaan taululle (***havainnollistava opetus***). Oppilaat jakaantuvat ryhmiin, keräävät ohjeistetut tarvikkeet mukaansa ja siirtyvät määrättyihin paikkoihin ryhmissään. Lenita jää luokkaan avustamaan sinne jääviä oppilaita Lyydian mennessä avaamaan muille ryhmille ovia ja ohjaamaan heitä työskentelypisteilleen (***yhteisavustus***).

Muiden tehdessä biologian ryhmätyötä Lenita neuvoo yhtä oppilasta edellistunnilla käydyissä matematiikan tehtävissä, jotka olivat tuottaneet oppilaalle haasteita (***yksilöllinen ohjaus***). Näiden ongelmien selvittyä oppilas siirtyy mukaan ryhmätöihin, ja Lenita tarkkailee työskentelyä sivusta.

Tällä välin Lyydia on ollut käytävällä kirjaamassa arviointeja oppilaiden edellistunnilla tekemistä kuvataiteen töistä (***arkiset askareet***). Hän tulee luokkaan käymään Lenitan

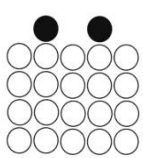
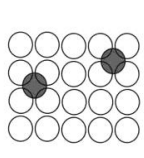
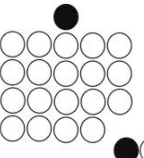
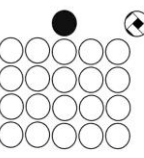
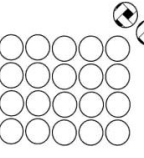
kanssa lyhyen arviointikeskustelun erään oppilaan työskentelystä ja työn heikosta onnistumisesta (**yhteisahkerointi**). Tämän jälkeen Lyydia menee takaisin käytävään jatkaamaan arviointien kirjaamista, ja Lenita jää luokkaan avustamaan eniten tukea tarvitsevaa ryhmää heidän työskentelyssään (**arkiset askareet / yksilöllinen ohjaus**).

Kun työskentely tuntuu sujuvan, Lenita lähtee käytävälle kiertämään siellä työskenteleviä ryhmiä. Lyydia jää valvomaan luokassa ja luokan edustan käytävällä olevien ryhmien työskentelyä (**yhteisavustus**). Lenita tulee hakemaan eräälle ryhmälle värejä luokasta, jossa Lyydia on ruvennut tekemisen puutteessaan askartelevaan taustakangasta oppilaiden kuvataiteen töille (**arkiset askareet**). Lenita kysyy Lyydian mielipidettä siitä, millä väreillä tämän tietyn ryhmän kannattaisi työnsä tehdä. He käyvät lyhyen ideointikeskustelun, jonka myötä Lenitan alkuperäinen idea kehittyy aiempaa paremmaksi (**yhteisahkerointi**). Lenita lähtee viemään tälle ryhmälle näitä värejä, ja Lyydia poistuu toisen ryhmän avuksi (**yhteisavustus**).

Hetken kuluttua Lenita tulee takaisin kertomaan yhdelle oppilaalle tämän siskon odottavan käytävässä, koska hän oli unohtanut avaimensa kotiin. Lenita jatkaa kiertämistä ryhmien välillä ja tiedottaa heitä aikataulusta samalla, kun Lyydia askartelee koristeita kuvataidenäyttelyä varten ja ripustaa oppilaiden töitä käytävän seinälle (**arkiset askareet**). Oppilaat palaavat ryhmittäin luokkaan, Lenita kerää heidän tekemänsä ryhmätyöt, ja koulupäivä lopetetaan jouhevasti sitä mukaa kun ryhmät palauttavat työnsä.

Oppilaiden poistuttua Lyydia esittelee Lenitalle keksimänsä idean kuvataidenäyttelystä, ja he palaveroivat yhdessä tulevasta ohjelmasta ja biologian jakson arvioinnista. Lopuksi Lenita siivoaa luokan Lyydian kirjatessa oppilaiden poissaolot Wilmaan. Opettajapari poistuu luokasta yhtä matkaa.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Havainnollistava opetus	Yhteisavustus	Yksilöllinen ohjaus	Arkiset askareet	Yhteisahkerointi
				

Ykkösluokan naistiimi

Opettajat: luokanopettaja Vellamo, kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja Jadekristalli, koulunkäyntiavustaja Signe-Hilpakka

Oppiaine: matematiikka

Oppitunnin kulku:

Ruokailun jälkeinen oppitunti alkaa reissussa olleen oppilaan tuliaisnamien jakamisella. Luokanopettaja Vellamo johtaa karamellien jakoa kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja Jadekristallin ja koulunkäyntiavustaja Signe-Hilpakan seurattessa tätä sivusta (***avustava opetus***). Vellamolla ja Jadekristallilla on sellainen työnjako, että Vellamo suunnittelee opetuskokonaisuuden ja Jadekristalli suunnittelee siihen tiettyjen oppiainien osalta täydennyksiä (***täydentävä opetus***).

Karkkien jakamisen päätyttyä Vellamo aloittaa opettajajohtoisen opetuksen, ja Jadekristalli siirtyy poissaolleen oppilaan kanssa toiseen tilaan tekemään testiä, jonka muut oppilaat ovat jo tehneet (***yksilöllinen ohjaus***). Vellamon pitäessä muulle luokalle päässälaskuja Signe-Hilpakka istuu yhden oppilaan apuna. Yhtäkkiä tämä oppilas ilmoittaa kovaan ääneen, ettei halua tehdä enää mitään ja lähtee luokasta ovet paukkuen. Signe-Hilpakka astelee hänen peräänsä, ja Vellamo jatkaa muiden kanssa päässälaskuja ja niiden tarkistusta.

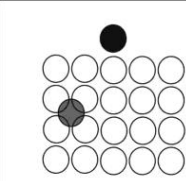
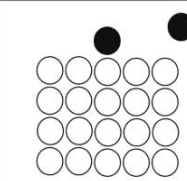
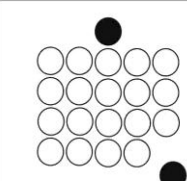
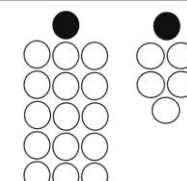
Päässälaskujen jälkeen Jadekristalli palaa oppilaan kanssa luokkaan, ja vähän ajan kuluessa Signe-Hilpakkakin palaa nyt jo rauhallisemmin käyttäytyvän oppilaan kanssa. Vellamo ohjeistaa oppilaat tehtävien pariin. Hän menee poissa olleen oppilaan luo katsomaan, miten tämä on suoriutunut reissunsa aikaisista tehtävistä. Tällä aikaa Jadekristalli kiertelee luokassa tarkkailemassa työskentelyn sujumista (***yksilöllinen ohjaus***).

Yhden oppilaan on selvästi vaikea keskittyä tehtävien tekoon. Jadekristalli ehdottaa, haluaisiko tämä oppilas muutaman muun kanssa siirtyä hänen luokahuoneeseensa työskentelemään, sillä siellä olisi rauhallisempaa ja he voisivat katsoa tehtäviä yhdessä. Kyseinen oppilas ei suostu lähtemään, vaan vakuuttaa pystyvänsä keskittymään olennaiseen. Sen sijaan moni muu oppilas haluaa lähteä, ja Jadekristalli valikoi heistä kolme

mukaansa. He siirtyvät vieressä olevaan toiseen luokkatilaan, ja Vellamo jää loppujen kanssa omaan luokkaan (*eriyttävä pienpysäkkiopetus*).

Vellamo kiertelee auttamassa apua tarvitsevia oppilaita, tarkistaa heidän tehtäviään ja ohjeistaa seuraavia työvaiheita. Tunnin päätteeksi Jadekristalli palaa kolmen oppilaan kanssa takaisin luokkaan, Vellamo kertoo kaikille läksyt, ja Jadekristalli hyvästelee jokaisen oppilaan henkilökohtaisesti ovella.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Avustava opetus	Täydentävä opetus	Yksilöllinen ohjaus	Eriyttävä pienpysäkkiopetus
			

Alkuopetuksen naistiimi (luokanopettaja ja resurssiopettaja)

Opettajat: luokanopettaja Birgitta ja resurssiopettaja Hillevi

Oppitunnin aihe: ympäristö- ja luonnontiedon pariesitelmät

Oppitunnin kulku:

Birgitta ja Hillevi ovat hyvissä ajoin ennen oppilaiden tuloa ruvenneet valmistelevaan oppituntia, mutta tunnilla tarvittavien kannettavien tietokoneiden akut ovat jääneet edelliseltä käyttäjältä lataamatta, ja opettajaparilla on täysi työ saada kytkettyä koneet johdoilla pistorasioihin. Apukädet ovat tarpeen, joten tutkijakin tarjoutuu mukaan.

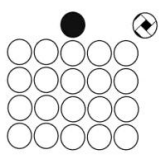
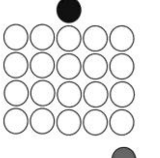
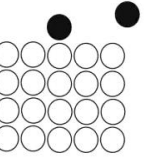
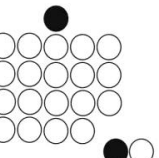
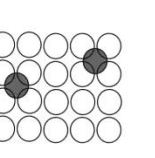
Oppilaiden tultua luokkaan Birgitta aloittaa päivän Hillevin kytkiessä vielä viimeisiä koneita seinään ja käynnistäessä niitä oppilaille valmiiksi (*arkiset askareet*). Birgitta käy oppilaiden viikonloppukuulumiset läpi, ja Hillevi seuraa tätä sivusta (*avustava havainnointi*). Kuulumistenvaihdon jälkeen Birgitta ohjeistaa paritöiden jatkamisen. Hillevi puolestaan laittaa koneet oppilaille valmiiksi ja kertoo, miltä koneelta kunkin parin työt löytyvät. (*täydentävä opetus*)

Oppilaat jakaantuvat pareittain luokkaan ja käytävään. Opettajapari on sopinut keskenään, että Birgitta on päävastuussa verkkaammin etenevistä pareista ja esitelmättekstien valmistumisesta, ja Hillevi puolestaan neuvoo pidemmälle edenneitä pareja esitelmien ilmaisullisessa puolessa. Suurin osa pareista on Birgitan kanssa luokassa, mutta kaksi paria on käytävällä. Toinen pari vielä korjailee tekemäänsä esitelmää ja toinen esittelee työnsä Hilleville tämän antaessa palautetta ja neuvoja liittyen esitelmän suulliseen pitämiseen ja yleisön edessä olemiseen (*yksilöllinen ohjaus*). Hillevi kehittelee valmiina oleville pareille lisätehtäviä ja käy hakemassa esitelmiään valmiiksi saavien parien kanssa heidän tulostamiaan papereita vähän kauempana olevasta tulostimesta.

Kumpikin opettaja on vuorollaan yksittäisten parien apuna; Birgitta esitelmiään tekevien ja Hillevi valmiiksi saavien (*yhteisavustus / yksilöllinen ohjaus*). Välillä he kommunikoiivat työskentelyn yli keskenään, jotta kumpikin tietää, miten pitkällä oppilasparit töissään ovat ja millaista apua kukin oppilaspari mahdollisesti tarvitsee. Hillevi avustaa Birgittaa myös tämän kohtaamassa tietoteknisessä ongelmassa. Birgitta puolestaan muistuttaa Hilleviä eräästä tämän vastuualueella olleesta seikasta, ja myöhemmin muistaa itse Hillevin oppilaille sanomasta kommentista erään omalla vastuualueellaan olleen seikan, jonka oli unohtanut luokassa oleville oppilaille sanoa.

Opettajaparin sanomiset ja tekemiset tukevat toinen toisiaan. Asioista, jotka yksin olisi unohtanut, toinen muistaa muistuttaa. Heillä on kuitenkin selkeä työnjako ja vastuualueet, joista he eivät juuri poikkea. Kerran tosin Birgittakin käy käytävässä muistuttamassa siellä olevia oppilaita tehtävän fokukselta ja työskentelyrauhasta. Vastaavasti, kun tunti päättyy ja Birgitta siirtyy muiden oppilaiden kanssa syömään, Hillevi jää viimeisen parin avuksi katsomaan, että hekin saavat työnsä päätökseen (*yksilöllinen ohjaus*). Ennen omaa ruokailuaan Hillevi jää vielä siivoamaan kannettavat tietokoneet takaisin paikoilleen (*arkiset askareet*).

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Arkiset askareet	Avustava havainnointi	Täydentävä opetus	Yksilöllinen ohjaus	Yhteisavustus
				

Kutosluokan sekatiimi

Opettajat: resurssiopettaja Valdemar ja erityisluokanopettaja Kastehelmi

Oppilaina Kastehelmen ja hänen rinnakkaisluokkansa oppilaita

Oppiaine: tekninen työ

Oppitunnin kulku:

Oppitunti alkaa, oppilaat saapuvat luokkaan, hakevat tarvikkeet ja aloittavat itsenäisesti työskentelyn. Kastehelmi kiertää auttamassa oppilaita samalla, kun Valdemar etsii tunnilla tarvittavia välineitä (*arkiset askareet*). Oppilas pyytää Kastehelmiltä apua kuviosahan käyttämisessä, ja Kastehelmi pyytää Valdemarin apuun. Heillä on sellainen työnjako, että suunnitteluvastuu on enemmän Valdemarin harteilla, kun taas Kastehelmi vastaa enemmän ryhmänhallinnasta (*täydentävä opetus*). Tämä johtuu siitä syystä, että Valdemarilla on enemmän ainedidaktista osaamista teknisestä työstä, kun taas Kastehelmin erityisosaamiseen lukeutuvat erilaisten oppijoiden huomioiminen ja luokan sosiaaliset suhteet. Valdemar opettaa kuviosahan käytön sekä oppilaalle että Kastehelmelle.

Oppitunti jatkuu, ja oppilaat työskentelevät varsin itsenäisesti. Välillä molemmat opettajat avustavat oppilaita (*yhteisavustus*) ja välillä oppilaiden työskentely sujuu niin omatomaisesti, että opettajapari vain tarkkailee oppilaiden työskentelyä sivusta (*yhteishavainnointi*). Erään oppilaan työtä varten Valdemarin täytyy poistua konehuoneeseen sirkkeloimaan, jolloin Kastehelmi jää valvomaan ja avustamaan höyläpenkkihuoneessa olevia oppilaita (*arkiset askareet*).

Valdemar kerää oppilaat yhteen, kun ensimmäinen oppilas on uuden työvaiheen edessä. Oppilaat siirtyvät polttohuoneeseen, jossa Valdemar opastaa heille polttamistekniikkaa. Kastehelmi käy kytkemässä sähköt päälle toisessa huoneessa olevasta sähkökaapista. Kaikki eivät mahdu seuraamaan opetusdemoa vierestä, joten Kastehelmi jää muutaman oppilaan kanssa ikkunan toiselle puolelle, höyläpenkkihuoneeseen. Kastehelmi selostaa näille oppilaille, mitä lasin toisella puolen tapahtuu (*avustava opetus*).

Tämän jälkeen Valdemar jää valvomaan ja neuvomaan tätä yhtä oppilasta hänen poltto-tekniikassaan. Muut oppilaat jatkavat työskentelyä höyläpenkkihuoneessa, missä Kastehelmi valvoo ja avustaa heitä (*yksilöllinen ohjaus*). Valdemarin ja oppilaan palattua

höyläpenkkihuoneeseen kumpikin opettaja avustaa erikseen apua tarvitsevia oppilaita (*yhteisavustus*). Kun näyttää siltä, ettei kukaan enää tarvitse apua, he keskusteleivat yhden poissaolevan ja pitkälle edistyneen oppilaan työn arvioinnista (*yhteisahkerointi*). Samalla Valdemar selittää Kastehelmelle työn seuraavia työvaiheita, ja he pitävät palaveria puuttuvista tarvikkeista.

Eräs oppilas tarvitsee Valdemarin apua, ja he poistuvat yhdessä konehuoneeseen (*yksilöllinen ohjaus*). Samalla Kastehelmi kannustaa oppilaitaan, jotka eivät enää jaksaisi työskennellä, mikä saa heidät ahertamaan vielä viimeisetkin minuutit. Tunnin päätteeksi Kastehelmi ohjeistaa omille oppilailleen loppupäivään liittyviä asioita, sillä hän joutuu poistumaan opettajakokouksen järjestämiseen liittyvien valmistelujen vuoksi. Valdemar ohjeistaa ja valvoo oppilaiden siivouksen ja päättää oppitunnin.

Käytetyt yhteisopetuksen muodot:

Arkiset askareet	Täydentävä opetus	Yhteisavustus	Yhteishavainnointi
Avustava opetus	Yksilöllinen ohjaus	Yhteisahkerointi	

Yhteenvedo opettajaparien hyödyntämistä yhteisopetuksen muodoista havainnointien perusteella

Havainnoinnin avulla tutkijan oli tarkoitus selvittää, millaista on yhteisopetus alakoulussa. Tutkija havaitsi selkeitä eroja jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien ja vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettavien parien välillä. Jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavilla pareilla yhteistyö oli tiiviimpää ja vastuu näytti jakautuvan tasaisemmin kummallakin opettajalle. Vaihtuvassa yhteisopetuksessa sen sijaan opettajilla oli selkeämmin erilaiset roolit opetustapahtumassa ja sen myötä myös erilainen vastuu. Luokanopettaja saattoi olla vastuussa opetuksen kokonaissuunnittelusta, jota toinen opettaja täydensi kullakin oppitunnilla parhaaksi katsomallaan tavalla, esimerkiksi alaspäin eriyttäen (Vellamo ja Jadekristalli). Vaihtoehtoisesti luokanopettaja vastasi luokan ryhmänhallinnallisesta puolesta toisen opettajan kantaessa suurempi vastuu opetuksen ainedidaktisesta hallinnasta (Valdemar ja Kastehelmi). Opettajapari saattoi myös suunnitella opetuksen alusta loppuun yhdessä, mutta opetustilanteessa toinen opettaja vastasi opetuksen eriyttämisestä ylöspäin luokanopettajan huolehtiessa, että heikommatkin oppilaat pysyvät opetuksen mukana (Birgitta ja Hillevi). Myös jatkuvassa yhteisopetuksessa opettava opettajapari saattoi jakaa vastuutaan opetuksen suunnittelun, toteutuksen tai arvioinnin osalta. Tällöin kuitenkin opettajien keskinäinen vastuu pysyi tasapainossa; jos toinen vastasi esimerkiksi musiikin suunnittelusta, toisen vastuulla oli kuvataide.

Myös opettajaparien opetuksessaan hyödyntämät yhteisopetuksen muodot poikkesivat toisistaan riippuen siitä, opettivatko he jatkuvassa vai vaihtuvassa yhteisopetuksessa. Havainnointiaineiston analysoinnissa tutkija hyödynsi teoriaosiossa laatimaansa luokitte-
telua yhteisopetuksen muodoista (kuvio 1). Havainnointien myötä tutkijalle tuli tunne, etteivät kansainvälisestä yhteisopetusta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta (esim. Cook & Friend 2004; Morocco & Aguilar 2002; Thousand, Villa & Nevin 2006) löydettyt muodot riittäneet kuvaamaan sitä käytännön arkea, jota tämän tutkimuksen kouluissa elettiin. Sen vuoksi havainnointi- ja haastatteluaineiston pohjalta muodostettiin uusia yhteisopetuksen muotoja täydentämään aiemmin muodostettua kuviota. Tarkemmin nämä uudet muodot esitellään kuviossa 5 (Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot). Nämä muodot olivat myös havainnollistamassa edellä kuvattuja yhteisopetuskertomuksia. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (taulukko 9) on koottu näissä kertomuksissa kuvattujen oppituntien aikana havaitut yhteisopetuksen muodot. Tiivistämi-

sen vuoksi opettajaparit on numeroitu seuraavan taulukon (taulukko 8) mukaisesti. Opettajaparit 1–4 ovat jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavia kokeneita yhteisopettajia, pari 5 on jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavia noviisiyhteisopettajia, ja parit 6–8 ovat vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettavia noviisiopettajia. Lisäksi parit 4A ja 4B ovat vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettavia sekapareja, joista toinen osapuoli lukeutuu jatkuvan yhteisopetuksen kokeneisiin yhteisopettajiin ja toinen vaihtuvan yhteisopetuksen noviisiyhteisopettajiin.

Taulukko 8. Opettajaparit numeroituina

nro	Opettajapari
1	Ainikki ja Leinikki
2	Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria
3	Ernesti ja Jaakoppi
4	Hilppa ja Kerttuli
5	Lenita ja Lyydia
6	Vellamo ja Jadekristalli
7	Birgitta ja Hillevi
8	Valdemar ja Kastehelmi
4A	Hilppa ja Ansa-Laulikki
4B	Kerttuli ja Terttu-Mirjami

Taulukko 9. Kooste yhteisopetuksen muodoista havainnoiduilla esimerkkitunneilla

Yhden opettajan vetovastuu	Avustava havainnointi 1, 3, 4, 7	Avustava opetus 3, 4A, 6, 8	Arkiset askareet 1, 3, 4B, 5, 7, 8	Yksilöllinen ohjaus 4, 5, 6, 7, 8
Erilliset opetusryhmät	Rinnakkaisopetus 4	Kahden pysäkin opetus	Kolmen pysäkin opetus	Eriyttävä pienpysäkkiopetus 4A, 6
Joustavat ryhmittelyt	Tasoryhmittely 1, 2	Melutasoryhmittely 3	Oppimistyyli-ryhmittely	Muut joustavat ryhmittelyt
Tiimityöskentely	Täydentävä opetus 6, 7, 8	Havainnollistava opetus 3, 4, 5	Opiskelutaitojen täsmäopetus	Tiimiopetus 2, 3, 4
Itseohjautuvat oppilaat	Yhteishavainnointi 2, 3, 8	Yhteisavustus 2, 3, 4B, 5, 7, 8	Yhteisahkerointi 2, 5, 8	

Havainnoitujen esimerkkituntien perusteella kaikkein käytetyimmät yhteisopetuksen muodot olivat *arkiset askareet* ja *yhteisavustus*, joita kumpaakin havaittiin kuudella

kahdeksasta esimerkkitunnista; kolmella jatkuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnilla ja kolmella vaihtuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnilla. Näiden jälkeen käytetyin muoto havainnointien perusteella oli *yksilöllinen ohjaus*, jota hyödynnettiin viidellä kahdeksasta esimerkkitunnista.

Jatkuvan yhteisopetuksen opettajapareille tyypillisimmät yhteisopetuksen muodot olivat edellisten lisäksi *avustava havainnointi*, *havainnollistava opetus* sekä *tiimiopetus*, joita kaikkia hyödynnettiin kolmella viidestä havainnoidusta jatkuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnista. Kahdella viidestä jatkuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnista nähtiin *yksilöllistä ohjausta*, *tasoryhmittelyä*, *yhteishavainnointia* sekä *yhteisahkerointia*. *Avustavaa opetusta*, *rinnakkaisopetusta* ja *melutasoryhmittelyä* havaittiin yhdellä viidestä jatkuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnista.

Vaihtuvan yhteisopetuksen opettajapareille tyypillisimpiä muotoja olivat puolestaan *arkisten askareiden*, *yhteisavustuksen* ja *yksilöllisen ohjauksen* ohella *avustava opetus* ja *täydentävä opetus*, joita kutakin havaittiin kolmella kuudesta vaihtuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnista. *Eriyttävää pienpysäkkiopetusta* havaittiin kahdella kuudesta vaihtuvan yhteisopetuksen esimerkkitunnista, ja yhdellä yksittäisellä tunnilla havaittiin *avustavaa havainnointia*, *yhteishavainnointia* sekä *yhteisahkerointia*.

Kahden pysäkin opetusta ei ollut millään esimerkkitunneiksi valituista tunneista, vaikka sitä aineiston keruun aikana havainnointiinkin. *Kolmen pysäkin opetuksesta*, *oppimistyyli-ryhmittelystä* ja *muista joustavista ryhmittelyistä* keskusteltiin osassa haastatteluita, ja *opiskelutaitojen täsmäopetus* nostettiin käsittelyyn tutkimuskirjallisuudesta.

5.1.2 Yhteisopetuksen toteuttaminen haastattelujen perusteella

Haastatteluissa opettajapareja pyydettiin ensin yleisesti kuvailemaan niitä tapoja ja muotoja, joilla he toteuttavat tai ovat joskus toteuttaneet yhteisopetusta. Vastaukset olivat kuitenkin laadultaan niin erilaisia, ettei niitä voinut verrata keskenään. Tämän jälkeen tutkittaville opettajapareille näytettiin teoriakirjallisuuden pohjalta muodostettu kuvio yhteisopetuksen muodoista (ks. kuvio 1). Tähän peilaten haastateltavien kanssa keskusteltiin siitä, mitä juuri näistä muodoista he ovat mielestään käyttäneet ja mitä eivät, mitkä näistä muodoista tuntuvat heistä mieluisimmilta ja mitkä haasteellisimmilta,

ja mitä heidän käyttämiään muotoja kuvioista mahdollisesti uupui. Tuloksissa on esitelty kunkin opettajaparin näkemykset erikseen, ja loppuun on koottu yhteenveto opettajaparien näkemysten yhtenevyydestä ja eroavaisuuksista.

Taulukkoihin on merkitty rastilla x opettajien näkemykset kaikista heidän käyttämistään sekä mieluisimmista ja haasteellisimmista yhteisopetuksen muodoista. Suurikokoisella rastilla **X** on korostettu opettajien enemmän painottamia vastauksia, ja sulkeissa olevalla rastilla (x) vähemmän painotettuja sekä sellaisia, joista opettajaparilla oli keskenään erilainen näkemys. Näistä vastauksista on taulukon alla kerrottu täsmentävää tietoa. Opettajaparit, jotka haastateltiin erikseen, on omien vastaustensa osalta eroteltu myös taulukoissa. Taulukoiden alimpana kohtana on kuvattu sanallisesti opettajien tekemät ehdotukset teoriakirjallisuuden pohjalta koottujen yhteisopetuksen muotojen lisäilyiksi.

Nelosluokan naistiimi

Yhdessä haastateltu opettajapari: Ainikki ja Leinikki

Taulukko 10. Nelosluokan naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Nelosluokan naistiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkais-opetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimi-opetus
käyttämät muodot	X	X	x	x	x	X	X	X
mieluisimmat muodot*	(x)	(x)					(x)	(x)
haasteellisimmat muodot**								
Millainen muoto puuttuu?	Oppilaat toimivat täysin itseohjautuvasti ja kumpikin opettaja havainnoi tai suunnittelee yhdessä tulevaa opetusta.							

*) Tarkempi vastaus alla.

**) Kysymystä ei käsitelty haastattelussa

Nelosluokan naistiimi kertoi käyttäneensä kaikkia kuviossa olevia yhteisopetuksen muotoja. He kertoivat myös mielellään kokeilevansa kaikkia uusia yhteisopetuksen muotoja, joista kuulevat.

"No me ollaan kyl yritetty aina mitä me on kuultu ni ite kokeilla." (Ainikki)

Vaikka he toimivat yhteisopetuksen kouluttajina, niin he eivät olleet aiemmin törmänneet vastaavannäköiseen havainnollistukseen. He olivat kuvioista mielissään ja toivoivat saada hyödyntää kuviota myös omassa työssään.

*"Noi on kyl hyviä, tost tulee heti mieleen et mitä me ollaan missäki oppi-
ainees käytetty." (Leinikki)*

Opettajapari kertoi käytännön esimerkkejä, millä tavoin he hyödyntävät näitä muotoja opetuksessaan. Avustavaa havainnointia ja avustavaa opetusta he hyödyntävät oppia-
neissa, joissa toisella on selkeästi vahvempi osaaminen tai sovittu vetovastuu. Esimer-
kiksi musiikin opetuksessa he kokivat tärkeäksi sen, että kun toisella on vetovastuu, niin
toinen *"ei todellakaan observoi vaan hiki hatussa yrittää kahlaa siel välissä ja yrittää
saada jokaiselle sen nokkahuilun suuhun."* Heidän kertomuksissaan painottuivat kuvion
alku- ja loppupään muodot, mistä tutkija päätteli heidän käyttävänsä niitä muotoja eni-
ten.

Pysäkkityöskentelyä he eivät aivan viime aikoina ole käyttäneet, mutta kertoivat siitä
heille mieleen tulleen yhteisopetuksen muodon, jota he kutsuivat *"äidinkielen ämpäri-
ryhmiksi"*. Siinä tietylle oppilasryhmälle annettiin ämpäri, jossa oli nippu opettajanop-
paasta koottuja tehtäviä sekä ryhmälle määritelty vastuuoppilas eli *"puheenjohtaja"*.
Oppilasryhmä meni oppikirjoihin ja kynineen tämän ämpärin kanssa toiseen tilaan,
jossa he vuorotellen nostivat ämpäristä tehtäviä ja tekivät niitä yhdessä. Pysäkkityö-
kentelyn mallissa luokan kaikki oppilaat pääsisivät vuorollaan tekemään itsenäisesti
"ämpäritehtäviä" muiden osallistuessa opettajien opetukseen, mutta tätä ajatusta voitai-
siin mahdollisesti hyödyntää myös joustavan ryhmittelyn muodossa. Tällöin ryhmittely
voisi perustua esimerkiksi osaamistasoon, ja eri ämpäreissä voisi olla eritasoisia tehtä-
viä, ja eri päivinä eri oppilasryhmät voisivat harjoitella itsenäistä tai ryhmässä työsken-
telyä toisten ollessa opettajan opetuksessa.

Kysyttäessä muodoista mieluisimpia opettajapari totesi, etteivät voi nimetä vain yhtä,
sillä kaikilla on hyvät ja huonot puolensa. Leinikki nosti esille kuitenkin sen, että heille
itselleen mukavimpia ovat ne muodot, joissa opetetaan yhdessä koko ryhmää, mutta op-
pilaiden kannalta myös muissa muodoissa on etunsa.

"No emmä tiedä. Must se riippuu oppitunnist ja opetettavast aiheesta."
(Ainikki)

*"Mä olin aluks sanomas et kyl ne on kivempii missä ollaan niinku yhdessä,
et siin pystyy ehkä nopeemmin reagoimaan joihinki juttuihin, et saa jon-
kun idean ni sit sen pystyy niinku hyödyntää. Mut noi on tosi tärkeitä
myöski noi et ollaan erikseen -- joillekki oppilaille ne on tärkeitä. -- Et ei
sitä voi sillee sanoo."* (Leinikki)

Keskusteltaessa kuvion muodoista opettajapari rupesi ideoimaan ja kehittämään niistä uusia oivalluksia omaan opetukseensa. Heillä on esimerkiksi matematiikassa sellainen käytäntö, että opittavien sisältöjen uudet asiat opetetaan alkuviikon aikana, ja viikon viimeisellä matematiikan tunnilla kerrataan opittua. Tällä tunnilla apuna toimii myös laaja-alainen erityisopettaja. Oppilaat saavat halutessaan pelata matematiikkapelejä ja eniten apua tarvitsevat pääsevät pienen pöydän ääreen kertaamaan vaikeiksi jääneitä asioita erityisopettajan kanssa. Opettajaparilla heräsi ajatus, että jotta useammat oppilaat pääsisivät hyötymään tästä eriyttävästä opetuksesta, niin he voisivat järjestää opetuksen pysäkkityöskentelyn muotoon, jolloin jokainen oppilas pääsisi sekä pelaamaan että erityisopettajan ohjaukseen.

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Erikseen haastateltu opettajapari: Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria

Taulukko 11. Esi- ja alkuopetuksen naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Esi- ja alkuopetuksen naistiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkaisopetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimiopetus
käyttämät muodot	x	x	X	X	x	x	(x)	X
K-K:n mieluisimmat muodot						x		x
K-M:n mieluisimmat muodot								x
K-K:n haasteellisimmat muodot								x
K-M:n haasteellisimmat muodot			x					
Millainen muoto puuttuu?	Sellainen, jossa toinen opettaja käy vessassa.							

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi kertoi käyttävänsä täydentävää opetusta lukuun ottamatta kaikkia kuvion muotoja lähes päivittäin. Sitäkin he ovat kuitenkin joskus käyttäneet, mutta he korostivat, että opetuksen muodon valinta on riippuvainen kulloisestakin tilanteesta ja oppilaiden tarpeista. Yleisimmiksi yhteisopetuksen muodoikseen he nimesivät rinnakkaisopetuksen, eriyttävän opetuksen sekä tiimiopetuksen. Rinnakkaisopetus perustuu heidän opetuksessaan useimmin luokka-astejakoon, jolloin toinen opettaja opettaa esikoululaisia ja toinen ensimmäisen luokan oppilaita. Yhdessä koko ryhmää opetta-

essaan he suosivat tiimiopetusta, kun taas vain toisen ryhmän ollessa paikalla korostuu eriyttävä opetus.

Mieluisimmiksi yhteisopetuksen muodoiksi Klaara-Kristiina kertoi joustavan ryhmittelyn sekä tiimiopetuksen, sillä ne *”molemmat palvelee lapsia kaikkein parhaiten”*. Joustavissa ryhmittelyissä huomioidaan Klaara-Kristiinan mukaan lasten yksilöllisyys, ja tiimiopetuksessa opettajat täydentävät toisiaan, ja se toimii oppilaille hyvänä mallina aikuisten parityöskentelystä. Tämä auttaa oppilaitakin oppimaan pari- ja ryhmätyöskentelyn periaatteita. Myös Kukka-Maarialle tiimiopetus oli yhteisopetuksen muodoista mieluisin, koska siinä tulee *”hauskimpia flow-kokemuksia”*. Hän kuitenkin huomauttaa, että vain yhdenkin opetustuokion tai tehtävän aikana voidaan käyttää hyvin montaa eri muotoa, ja niitä vaihdellaan luovasti ja joustavasti oppilaiden toiminnan ja tarpeiden mukaan, ettei mitään muodoista voi nostaa toisen yläpuolelle. Tärkeintä on se, että opetus on oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisinta: *”Pääasia, että tiedetään mitä tehdään.”*

Haasteellisena tai potentiaalisesti haasteellisena Klaara-Kristiina nimesi tiimiopetuksen vedoten yhteen hiileen puhaltamiseen ja yhteisopettajuuden rakentumisessa tehtyyn perusteelliseen suunnittelutyöhön. Tiimiopetuksessa täytyy hänen mukaansa olla *”niinku Tiku ja Taku, että ku mä alotan, ni sä jatkat. Ni silloin täytyy olla aika sillee hyvin suunniteltu, hyvin ajateltu, hyvin mietitty, että mitä lasten kanssa tehdään.”* Kukka-Maarian mielestä sen sijaan rinnakkaisopetus on haasteellista siihen vaadittavan riittävän yhteissuunnittelun vuoksi. Opettajaparin tulisi sen vuoksi käyttää aikaa ja vaivaa yhteisten tavoitteiden määrittämiseen.

Puuttuvaksi muodoksi nostettiin sellainen, jossa toinen opettaja voi käydä hektisenä päivänä opetuksen aikana vessassa.

”Täältä puuttuu se kuva, missä se toinen on vessassa! -- Varsinki silloin syksyllä, ku me alotetaan uusien oppilaiden kanssa, ni meil on oikeesti semmosii päivii, et me päästään vasta joskus opekokouksen jälkeen vast vessaan. Et ei niinku koko päivänä vaan kerkee.” (Kukka-Maaria)

Alkuopetuksen miestiimi

Erikseen haastateltu opettajapari: Ernesti ja Jaakoppi

Taulukko 12. Alkuopetuksen miestiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Alkuopetuksen miestiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkais-opetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimi-opetus
käyttämät muodot	x	x	x	x	(x)	x	X	X
<i>Ernestin</i> mieluisimmat muodot*								
<i>Jaakopin</i> mieluisimmat muodot		vaikeiden oppilaiden kanssa				alku- opetuksessa	x	x
<i>Ernestin</i> haasteelliset muodot*								
<i>Jaakopin</i> haasteelliset muodot			x	x	x	x		
Millainen muoto puuttuu?	Sellainen, jossa yksi opettaa ja toinen pitää häiriökäyttäytyvästä oppilaasta kiinni.							

*) Tarkempi vastaus alla.

Alkuopetuksen miestiimistä Ernesti kertoi heidän kokeilleen kaikkia muita yhteisopetuksen muotoja paitsi pysäkkityöskentelyä ”*ei olla niin paljon tehty*”; se vaatii hänen mukaansa paljon valmisteluja. Alkuopetuksen miestiimin yhteinen yhteisopettajuus pohjautuu improvisaation periaatteille, ja pysäkkityöskentely ei salli juurikaan joustoa. Ernesti kuitenkin huomauttaa, että välillä on ihan hyvä olla improvisoimattakin. Jaakopilla puolestaan oli positiivisia kokemuksia pysäkkityöskentelystä, jota hän oli toteuttanut aiemmin toisen opettajatiimin kanssa. Heillä oli rinnakkaisluokkien välinen yhteistyöprojekti, jota he kutsuivat ”pater nosteriksi”, paternosterhissien mukaan. Siinä opettajilla oli tietty matematiikan opetussisältö (murtoluvut, desimaaliluvut, prosentit ja muuntaminen) opetettavanaan, ja he kiersivät luokkia niin, että oppilaat istuivat paikoillaan ja opettajat opettivat saman asian kaikille eri ryhmille. Eniten alkuopetuksen miestiimi koki käyttävänsä täydentävää opetusta ja tiimiopetusta omassa yhteisopettajuudessaan.

Ernesti ei halunnut nostaa mitään yhteisopetuksen muodoista toisten yläpuolelle sen enempää mieluisuudessa kuin haasteellisuudessaan.

”Emmä osaa sanoo. Ei noin voi kysyä. Mä tykkään mun työstä, mun työhön kuuluu tehdä näit kaikkii.” (Ernesti)

Jaakoppi puolestaan koki täydentävän ja tiimiopetuksen mieluisimpina. Lisäksi hän nimesi avustavan opetuksen erityisen hyödylliseksi vaikeiden oppilaiden kanssa ja joustavan ryhmittelyn puolestaan alkuopetuksessa, jolloin oppilaat ovat osaamisensa puolesta keskenään hyvin eri tasolla. Tutkijan keskusteluun nostaman rinnakkaisopetuksen merkitystä Jaakoppi korosti erityisesti sellaisissa oppiaineissa, joissa tarvitaan välineitä tai muista syistä pienikokoista ryhmää. Tällaisiksi hän luetteli muun muassa käsityön, teknisen työn, musiikin sekä tietyissä tilanteissa liikunnan.

”Liikunta, musiikki, käsityö, tekninen työ... Semmoset oppiaineet, jois on merkitystä sillä et kuin monta oppilasta siel on paikalla. Kun esimerkiks sanotaan, että tossa liikuntasalissa kahden tulen välissä -pelin opetteleminen neljäkymmenen kahdeksan lapsen kanssa on jokseenki mahdotonta riippumatta siitä, kuin mont aikuist siel on paikalla. Mut että parillekymmenelle sen pystyy opettaa ja sitä voi pelata. Et niinkun... Se sopii niihin tilanteisiin. Tai sitte ku mennään tonne teknisen työn luokkaan, jossa paikatkin on rajalliset. Et höyläpenkkipaikkoja on se kaheksantoista, max kaksikymmentä, ni sillon täytyy tehdä tätä. Mut et tää on just se, et mis muissa aineissa tulee se mieleen, että miks sama asia kahteen kertaan, kun sen vois yhdelläkin kerralla hoitaa. -- Jos opettaisin nokkahuilun soittoa, ni en sitäkään haluais, et nelkytkaheksan puhaltaa yhtä aikaa.” (Jaakoppi)

Haasteellisimmiksi muodoiksi Jaakoppi listasi kaikki ne muodot, joissa opettajat opettavat eri ryhmiä. Rinnakkaisopetuksen haasteena on pystyä pitämään opetus mielekkäänä perinteisestä ryhmäjaosta huolimatta, ja eriyttävä opetus, pysäkkityöskentely sekä joustava ryhmittely vaativat opettajaparilta aikaa ja vaivaa pysyä kärryillä jokaisen oppilaan osaamisesta, kehitymisestä ja arvioinnista. Lisäksi jos opettajat joutuvat pidempiä ajanjaksoja opettamaan samaa eriytettyä ryhmää, voivat haasteeksi nousta myös toisessa ryhmässä olevien oppilaiden oppilaantuntemukselliset asiat.

”Se ryhmä, jota ei itse opeta, niin sen edistymisestä tai osaamisesta ei sit ookaan ykskaks kartalla. Et nää tuo haasteena sen, et täytyy ihan erikseen käyttää aikaa siihen, et sen työparinsa kaa ehtii jakamaan tiedon, et mitä nää oppilaat oikeesti niinku osaa.” (Jaakoppi)

Alkuopetuksen miestiimillä on ollut oppilas, joka häiritsi tai vaaransi opetustilanteita vähintään viikoittain. Sen vuoksi Ernesti ehdotti, että yhteisopetuksen kuvioon tulisi lisätä muoto, jossa toinen opettajista pitää oppilaasta kiinni samalla kun toinen vastaa opetuksesta.

”Täältä puuttuu viel se malli, et yks on muitten kanssa ja yks pitää kiinni yhestä.” (Ernesti)

Jaakoppi kuitenkin koki, että se tavallaan vastaa avustavaa opetusta – joskin apu on si-
dottuna yhden pulpetin ääreen. Tällaista opetushetkeä he kutsuivat huumorimielellä
”vikasietotilaksi”, jolloin toisen opettajan täytyy varmistaa opetuksen turvallisuus py-
symällä tämän tietyn oppilaan vieressä, ja toinen joutuu yksin vastaamaan suuren ryh-
män opetuksesta. Tällöin ei päästä nauttimaan yhteisopetuksen hyödyistä, vaan joutu-
taan etenemään hyvin perinteisen opetuksen keinoin.

*”Sit mennään semmoses vikasietotilassa, että niinkun vähän niinkun tie-
tokoneet et kaikki ylimääräiset järjestelmät on kytketty pois päältä ja hoi-
detaan vaan perustoiminnot.” (Jaakoppi)*

Tällaiset tilanteet koskevat opettajaparin mukaan kuitenkin vain poikkeustapauksia,
mutta se ei vähennä tilanteiden ikävyyttä.

*”Ei ne mielekkäitä oo, ku joutuu valvomaan ettei joku lyö vieruskaveria.”
(Jaakoppi)*

Alkuopetuksen naistiimi (2 omaa opettajaa)

Yhdessä haastateltu opettajapari: Hilppa ja Kerttuli

Taulukko 13. Alkuopetuksen naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Alkuopetuksen naistiimin (2 omaa opettajaa)	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkais- opetus	eriyttävä opetus	pysäkki- työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimi- opetus
käyttämät muodot	x	x	(x)	x	x	X	X	X
mieluisimmat muodot								x
haasteellisimmat muodot								x
Millainen muoto puuttuu?*								

**) Kysymystä ei käsitelty haastattelussa.

Hilppa ja Kerttuli kertoivat päivittäin hyödyntävänsä joustavia ryhmittelyjä, täydentävää
opetusta ja tiimiopetusta. Rinnakkaisopetusta lukuun ottamatta kaikkia muitakin kuvion
muotoja he kertoivat käyttävänsä ajoittain tai ainakin joskus kokeilleensa, mutta rinnak-
kaisopetuksessa he eivät nähneet järkeä.

*”En mä ymmärrä... Mä en keksi semmost asiaa, et miks me ei tehtäis sitä
sit yhdessä. -- Toi tuntuu niinku oudolle.” (Kerttuli)*

Toisaalta Hilppa ja Kerttuli kuitenkin opettavat esimerkiksi monia äidinkielen ja matematiikan sisältöjä niin, että he jakavat oppilaat luokka-asteittain kahteen ryhmään, ja opettavat tavallaan samoja sisältöjä tietyllä tapaa heterogeenisille ryhmille. Toinen saattaa opettaa ekaluokkalaisille yhteen- ja vähennyslaskuja luokassa toisen opettaessa niitä tokaluokkalaisille ruokalassa. Tätä voitaisiin toki pitää myös joustavana ryhmittelynä, mutta tämän tutkimuksen mukaan se nähdään tyypillisenä esimerkkinä luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodosta nimeltään rinnakkaisopetus.

Myös avustavat muodot herättivät heissä kysymyksiä, ja kriittistä suhtautumista. Kerttuli totesi haastattelussa: *”Joo, ei meillä kukaan tuolla niinku vaan istu takana ja kattele.”* kokien kenties avustavan havainnoinnin jollain tapaa passiiviseksi toiminnaksi. Tämän tutkimuksen mukaan avustava havainnointi on kuitenkin paljon hyödynnetty keino myös laadukkaassa yhteisopetuksessa. Monet opettajaparit kertoivat käyttävänsä sitä aktiivisesti esimerkiksi arvioinnin tukena, mutta tutkijan tekemien havaintojen mukaan myös Hilppa ja Kerttuli opettivat näin – luultavasti täysin huomaamattaan. Huomion arvoista on kuitenkin se, ettei avustavan havainnoinninkaan ole välttämätöntä – ja harvoin millään tapaa edes olennaista – kestää pitkään yhtäjaksoisesti, vaan yhteisopetuksen eri muotoja vaihdellaan jouhevasti oppitunnin aikana.

Sekä mieluisimmaksi että haasteellisimmaksi muodoksi Hilppa ja Kerttuli nimesivät tiimiopetuksen.

”Yhdessä on kyl aika kivaa.” (Kerttuli)

”Tietysti myös ne hetket, jolloin me ollaan yhdessä, [ovat haastavimpia,] koska silloin on myös suurin opetusryhmä kasassa. Silloin täytyy olla myös aika hyvin mietittynä et mitä tehdään. -- Pientä ryhmää on niin paljon helpompi liikutella.” (Kerttuli)

Haasteisiin lukeutuu heidän mielestään ensisijaisesti ryhmän suuri koko ja yhteisen suunnittelun merkitys.

”Vaatii enemmän niinku pohtimista ja miettimistä et mitä nyt on järkevää tehdä ja mikä on seuraava vaihe, et ei voi olla sillee et ups, oho...” (Hilppa)

”Se [iso ryhmä] on vähän niinku valtamerilaiva ja tommonen pikkuryhmä on niinku vene.” (Kerttuli)

He kuitenkin korostivat sitä, että opetuksen täytyy silti olla pedagogisesti perusteltua, ja myös yhteisopetuksessa on tärkeää opetusmuotojen monipuolisuus.

*”[Mitään muotoa] ei ole perusteltua ja järkevää käyttää koko ajan, mut hauskimmat hetket on niitä ku me ollaan molemmat [opettamassa].”
(Hilppa)*

Vitosluokan naistiimi

Yhdessä haastateltu opettajapari: Lenita ja Lyydia

Taulukko 14. Vitosluokan naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Vitosluokan naistiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkais-opetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimi-opetus
käyttämät muodot	x	x	X	x	X	X	x	x
mieluisimmat muodot*			(x)	(x)	(x)	(x)		
haasteellisimmat muodot	x	x						
Millainen muoto puuttuu?	Suullinen koe: Toinen opettaja on yhden oppilaan kanssa luokan ulkopuolella. Oppilaat työskentelevät ryhmissä ja kumpikin opettaja observoi.							Projektit

*) Tarkempi vastaus alla.

Vitosluokan naistiimi koki innostavaksi kuulla yhteisopetuksen teoriasta. He olivat vasta vuotta aiemmin itsekin tutustuneet yhteisopettamiseen, ja tuntuivat kaipaavansa tutkimustietoa työnsä tueksi.

”Me ollaan tehty näitä kaikkia! -- Et täs on niinku oikeesti joku teoria taustalla!” (Lyydia)

Mieluisinta muotoa he eivät osanneet nimetä, sillä heidän mielestään jokaisessa on hyötynsä. Heidän mielestään riippuu tilanteesta ja käsiteltävästä asiasta, mikä muoto on milloinkin tarpeellisin ja mukavin. Pienempikokoisiin ryhmiin jakautumisessa ja esimerkiksi Hilpan ja Kerttulin kritisoimassa rinnakkaisopetuksessa on Lenitan ja Lyydian mielestä se hyöty, että oppilaat saavat helpommin apua, tarvikkeet esimerkiksi fykessä riittävät kaikille, ja työskentely säilyy rauhallisempana.

”Et sit fykessäki, ku sul on vaan se pikkuporukka, ni kaikkii pystyy koko ajan tekemään kaikkii tutkimuksia ja kokeita ja käsillä kaikkee semmosta.” (Lenita) ”Et nää on tosi rauhallisia sillon ku tän luokan puolittaa, ni ne on tosi rauhallisia ne tunnit. Et sit jos on koko porukka kasassa samaan aikaan, ni herkästi lähtee semmonen levottomuus leviämään.” (Lyydia)

He kertoivat tarkemmin tähän liittyvästä vastuunjaosta, johon moni muukin opettajapari viittasi puhuessaan erilaisiin opetusryhmiin jakautumisesta ja tiedon kulkemisen haasteista. Lenita ja Lyydia ovat jakaneet vastuun kahden oppiaineen osalta niin, että toinen vastaa täysin historian opetuksesta ja toinen fykestä. Nykyään he jakavat myös ko-

keidenkorjausvastuun, mutta se on vaatinut alkutaipaleelta arviointitapojen yhteensovittamista, ”synkronointia”:

”Ni sit tavallaan se opettaja opettaa kaks kertaa sen historian ja toinen kaks kertaa sen fyken.” (Lenita) ”Ja [Lenita] teki fyken kokeen ja arvioi ne ja mä tein hissan kokeen ja arvioin ne. Ja sit tottakai me niistä koetuloista keskustellaan, et kenellä meni odotetunlaisesti ja kenellä ei. Ja muuten ei oo ollu mitään selkeätä että kumpi korjaa mitkäki kokeet, et vähän sattumanvaraisesti. Et jos toinen lukee ne aineet, ni toisen ei todellakaan tarvii lukee niitä. Et pystyy luottamaan siihen, et jos toinen on antanu hänelle kasiplussan, ni kyl...” (Lyydia) ”..paitsi et sillon syksyn aluks me aina molemmat luki jokaisen aineen ja sit molemmat anto arvion, ja katottiin et onks meillä tavallaan samanlainen se arviointitapa.” (Lenita) ”Mut sit et ku se synkronoitu...” (Lyydia) ”...et ne on molemmilla täysin samat, ni ei me sit enää molemmat katottu niitä.” (Lenita)

Haasteellisimmaksi muodoksi he nostivat avustavat muodot, koska he kokivat, että silloin opettaja joutuu yksin vastaamaan suuresta opetusryhmästä.

”No tavallaanhan tässä [avustava havainnointi] sä oot yksin vastuussa ja toi toinen vaan observoi. Et se ei niinku hirveesti osallistu, et sillon sä oot niinku yksin. Ja täs toisessa [avustava opetus] on omat haasteensa ku niinku mä aattelen et se työrauha jotenki...ni se on toi iso luokka. Et nää on tämmöst perinteistä opettajajohtost työskentelyä.” (Lenita)

Keskusteltaessa kuviosta puuttuvista muodoista Lenita ja Lyydia nostivat esille kaksikin esimerkkiä. He kertoivat pitäneensä taannoin oppilailleen suullisen kokeen, jolloin toinen opettaja oli vuorollaan kunkin oppilaan kanssa kahden luokan ulkopuolella toisen vastatessa sillä aikaa tapahtuneesta työskentelystä luokassa. Toinen esimerkki kuvasi heidän ihanteellisinta ryhmätyöskentelyä esimerkiksi toteuttamiensa projektien yhteydessä, jolloin oppilaat olivat työskennelleet niin itseohjautuvasti ryhmissään, että opettajat olivat jääneet ”tarpeettomiksi” ja pystyivät kumpikin keskittymään vain opiskelun havainnointiin. Lisäksi he kertoivat eräästä käyttämästään joustavaan ryhmittelyyn perustuvasta tavasta, jossa ryhmäjaossa on huomioitu erilaisten työtapojen valinnanmahdollisuus:

”Sit on tehty sellasta, et millä työtavalla oppilas on halunnu asian oppii, ni on voinu valita ryhmänsä” (Lyydia)

Ykkösluokan naistiimi

Yksin haastateltu opettaja: Vellamo

Taulukko 15. Ykkösluokan naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Ykkösluokan naistiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkais-opetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimi-opetus
käyttämät muodot	x	X	x	X	x	x	x	x
mieluisimmat muodot		x		x				
haasteellisimmat muodot					x	x		
Millainen muoto puuttuu?	Sellainen, jossa toinen opettaja selvittää välitunnilla sattunutta riitaa sillä välin, kun toinen opettaja aloittaa opetuksen.							

Vellamo koki, että he ovat erinäisten opettajaparien ja -tiimien kanssa hyödyntäneet kaikkia kuviossa olleita yhteisopetuksen muotoja. Enemmän hän koki käyttäneensä avustavia ja eriyttäviä muotoja.

"No kyl tuntuu et kaikkii on ollu. -- Ehkä eniten näit alkupään muotoi."
(Vellamo)

Mieluisimpia muotoja Vellamo ei tarkkaan halunnut nimetä, sillä hänen mielestään riippuu niin paljon tilanteesta ja oppilasryhmästä, mikä muoto milloinkin sopii. Tällä hetkellä he kuitenkin käyttävät Jadekristallin kanssa eniten avustavaa ja eriyttävää opetusta, minkä vuoksi ne tuntuvat nyt läheisimmiltä.

Haasteellisimmiksi muodoiksi Vellamo mainitsi pysäkkityöskentelyn ja joustavan ryhmittelyn, sillä ne ovat hänen sanojensa mukaan ”pidemmän päälle aikaavieviä” ja vaativat paljon etukäteisjärjestelyjä. Lisäksi Vellamo totesi, että pienet oppilaat saattavat kokea sen rangaistuksena, jos heidän täytyy siirtyä toisessa tilassa tapahtuvaan eriyttävään opetukseen. Pysäkkityöskentelyssä haasteena on hänen mielestään lisäksi toiminnallisuuden järjestäminen, jotta itsenäisesti työskentelevät tietävät, mitä heidän tulee tehdä. Kaikki haasteet liittyvät hänen mukaansa kuitenkin vain huolelliseen yhteissuunnitteluun.

"Mut emmä koe näist niinku mitään siis vaikeena toteuttaa, mut et se vaatii sit vaan aikaa ja sitä et ollaan suunniteltu ja mietitty et kuka hyötyy mistäki ja kuka menee mihinki ryhmään, et jos tekee vaik näit joustavia ryhmittelyitä." (Vellamo)

Keskustelussa kävi ilmi eräs tilanne, jonka voisi myös nostaa yhdeksi yhteisopetuksen mahdollistavaksi opetusmuodoksi. Yhteisopetuksessa on nimittäin mahdollista selvittää oppilaiden väliset riitatilanteet saman tien, kun ne tulevat ilmi. Toinen opettaja voi käynnistää opetuksen sillä aikaa, kun toinen jää selvittämään esimerkiksi välitunnilla sattunutta riitaa käytävään. Tällaisten tilanteiden selvittäminen ei silloin jää painamaan kenenkään hartioita – ei tilanteessa mukana olleiden oppilaiden sen enempää kuin opettajankaan – eikä niitä tarvitse lykätä välitunnille tai koulupäivän jälkeen tapahtuvaksi. Vellamo pitääkin tärkeänä, että sosiaalisten taitojen tukeminen ei ole rangaistus, vaan oppimistilanne siinä missä muukin koulutyö.

"Ettei sit muilta mee oppimisen aikaa siihen selvittämiseen. Et sit nää, joita tää riita koskee, menee selvittää sitä toiseen tilaan, ja muut pääsee jo oppimaan. Et musta tää on se suurin tai tosi suuri etu tässä. Et se ei oo sit niilt muilta pois, kun tiettyjä tuetaan just näis sosiaalisissa taidoissa tai muissa. Ja se on tuonu must viel tosi hyvää henkee tähän luokkaan, et nää on aika valmiita selvittämään niit väärinymmärryksiä, ku ne tietää et siit ei tuu niinku rangaistusta." (Vellamo)

Alkuopetuksen naistiimi (luokanopettaja ja resurssiopettaja)

Yhdessä haastateltu opettajapari: luokanopettaja Birgitta ja resurssiopettaja Hillevi

Taulukko 16. Alkuopetuksen toisen naistiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Alkuopetuksen naistiimin (luokanopettaja ja resurssiopettaja)	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkaisopetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimiopetus
käyttämät muodot	x	x		X	x	x	X	x
mieluisimmat muodot							(x)	(x)
haasteellisimmat muodot			x					x
Millainen muoto puuttuu?								

Rinnakkaisopetusta lukuun ottamatta Birgitta ja Hillevi kertoivat kokeilleensa kaikkia yhteisopetuksen muotoja. Katsellessaan yhteisopetuksen muodot -kuviota he tuumasiivat, että joustavia ryhmittelyjä voisivat hyödyntää enemmänkin.

Mieluisinta muotoa Birgitta ei halunnut sanoa, sillä hänen mielestään näitä muotoja ei voi keskenään arvottaa. Kummankin mielestä yhteisopetuksen muotoja havainnollistava

kuvio olisi yhteisopettajille jopa hyödyksi, jotta he voisivat monipuolisemmin toteuttaa opetustaan.

"Kun kaikkia voi niinku tavallaan hyödyntää, kun just taas vaan muistaa. Et toi on aika hyvä lappu, et voi palauttaa mieleen et mikä on nyt jäänyt...et mitä ei oo vielä kokeillu." (Birgitta)

"Ite ei ois ehkä osannukaan noit tollee eritellä." (Hillevi)

Hillevi sen sijaan nosti täydentävän opetuksen ja tiimiopetuksen jalustalle viitaten kansainvälisissä yhteyksissä saamiinsa kokemuksiin. Hänellä oli ollut dialogista ja toisiaan täydentävää yhteisopetusta afrikkalaisen opettajakollegan kanssa, jolloin he olivat voineet tuoda hyvin erilaisista taustoistaan hyvin erilaista sisältöä ja erilaisia näkemyksiä oppitunnin opetuskeskusteluun. Lisäksi ollessaan ulkomailla eräällä maahanmuuttajaluokalla harjoittelussa Hillevi pääsi seuraamaan vierestä naispuolisen aineenopettajan ja miespuolisen erityisopettajan välistä yhteisopetusta, joka toi tähän keskusteluun uuden näkökulman:

"Ne oli ihan tahallaan tehny sen sillee, että niinkun naista ei ois otettu niinku todesta, ne oppilaat ei ois ottanu, ne oli kaseja, jos se mies ei ois ollu myös. Eli ne oli tehny sen sillee... Koska tietyillä kulttuuritaustoilla välttämättä... Se käsitys on erilainen. Niin tota... Se oli tosi mielenkiintoinen. Et se oli ratkastu sitte tällasella. Ja heillä oli just se vuoropuhelu hirmu tiivis siinä, et miten ne niinku kommunikoi siinä niinku, ja he niinku haasto toista." (Hillevi)

Haasteellisimmaksi muodoksi opettajapari ehdotti rinnakkaisopetusta sen vuoksi, että he eivät ole sitä tähän mennessä vielä kokeilleet. He kuitenkin totesivat rinnakkaisopetuksen luultavasti muistuttavan hyvin perinteistä opetusta, jolloin siinä ei sittenkään olisi varsinaista haastetta.

"Ikään ku ite jakotunnit vetäis, paitsi siin ei oo vaan sitä toista." (Birgitta)

Tiimiopetusta he pitivät haastavana siksi, että se vaatii eniten yhteensopivia henkilöke-mioita sekä selkeän vastuunjaon opettajaparin välille.

"Koska tässä pitää olla se kuitenkin niinku henkilökemia ja se et onks jommallakummalla se vetovastuu ja et miten se niinku..." (Hillevi)
"...etenee." (Birgitta) "Nii, lähtee pyörimään." (Hillevi)

Kutosluokan sekatiimi

Yksin haastateltu opettaja: resurssiopettaja Valdemar

Taulukko 17. Kutosluokan sekatiimin kokemat yhteisopetuksen muodot

Kutosluokan sekatiimin	avustava observointi	avustava opetus	rinnakkais-opetus	eriyttävä opetus	pysäkki-työskentely	joustava ryhmittely	täydentävä opetus	tiimi-opetus
käyttämät muodot	X	X		x	x		x	
mieluisimmat muodot				x			x	
haasteellisimmat muodot	x	x	x					
Millainen muoto puuttuu?								

Valdemar kertoi käyttävänsä liikunnassa useimmin yhteisopetuksen avustavia muotoja, ja muissa aineissa ajoittain eriyttävää opetusta, pysäkkityöskentelyä ja täydentävää opetusta. Muita kuvion muotoja hän ei ole kokeillut, eikä keksinyt uusia muotoja kuvion ulkopuolelta.

Jalustalle Valdemar nosti eriyttävän ja täydentävän opetuksen. Eriyttävässä opetuksessa hänen huomionsa kiinnittyi ylöspäin eriyttämiseen eli lahjakkaiden oppilaiden huomiointiin, joka hänen mielestään monesti tahtoo jäädä huomiotta.

”Siks että ku meil on yhteisopettajuutta nimenomaan eriyttävästi, ni meil on välillä myös mahdollisuus eriyttää niin sanotusti ylöspäin. Et koska se on mulle niin äärimmäisen tärkeä asia, et meidän pitäis huomioida myös ne taitavat. Ja usein niinku must tuntuu et yhteisopettajuudessa, siin ajatuksessa, korostetaan sitä et kuinka heikot saa pysymään mukana ja kuinka kaikki saa, ni siin unohdetaan et siin on etua myös niille [lahjakkaille], jos se vaan osataan tehdä.” (Valdemar)

Täydentävän opetuksen merkitys liittyi Valdemarin puheissa taito- ja taideaineiden opetukseen, jossa hänen sanojensa mukaan havainnollistaminen on ensiarvoisen tärkeää.

Sen sijaan avustavat muodot ja rinnakkaisopetus saivat hänen puheissaan kritiikkiä:

”Noist avustavast observoinnist ja avustavast havainnoinnist tulee aina itelle joko huono omatunto siitä et vetää sitä tai sit semmonen ajatus et miks en mä saa tehdä. Et siin tulee aina sellanen ajatus, et ollaanks me tehty tää ihan fiksusti, jos me ollaan niinku siinä tilanteessa. -- Että niinkun käytetään siinä oikeesti molemmilta niitä resursseja, mitä ois antaa.” (Valdemar)

”Ja sitte toi rinnakkaisopetus, mä en oo sitä ikinä tehny, mut se tuntuu musta niin hassulta, et mikä siin on se, mikä sillon on se yhteisopettamisen ajatus.” (Valdemar)

Yhteenveto opettajaparien hyödyntämistä yhteisopetuksen muodoista haastattelujen perusteella

Haastatteluissa opettajapareilta kysyttiin, mitä tämän tutkimuksen teoriaosiossa esitettyjä yhteisopetuksen muotoja (kuvio 1) he opetuksessaan käyttävät, mitkä muodoista ovat heille mieluisimpia ja mitkä haasteellisimpia. Lisäksi selvitettiin, kokivatko he käyttävänsä opetuksessaan jotain yhteisopetuksen muotoa, jollaista kuviossa ei ollut. Koska tutkija halusi saada kattavan kokonaiskuvan alakoulun yhteisopetuksessa käytettävistä yhteisopetuksen muodoista, hän pyrki kysymyksen asetteluillaan ottamaan opettajaparien näkemykset huomioon uusien yhteisopetuksen muotojen hahmottamisessa.

Haastattelujen mukaan jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavat kokeneet yhteisopettajaparit (Ainikki ja Leinikki, Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria Ernesti ja Jaakoppi sekä Hilppa ja Kerttuli) hyödyntävät opetuksessaan eniten jaottelun loppupään muotoja: joustavaa ryhmittelyä, täydentävää opetusta ja tiimiopetusta. Jatkuvan yhteisopetuksen noviisipari (Lenita ja Lyydia) suosi eniten jaottelun keskivaiheilla olevia muotoja: rinnakkaisopetusta, pysäkkityöskentelyä ja joustavaa ryhmittelyä. Vaihtuvan yhteistyön noviisiparien (Vellamon ja Jadekristallin, Birgitan ja Hillevin sekä Valdemarin ja Kastehelmin) puheissa tyypillisimpiä muotoja ovat puolestaan avustava opetus, eriyttävä opetus sekä täydentävä opetus.

Mieluisimpia muotoja osa pareista ei halunnut eritellä, sillä he kokivat jokaisen muodon olevan johonkin tilanteeseen sopiva, eikä niitä heidän mielestään sen vuoksi voi arvottaa. Mieluisimmiksi muodoiksi mainittiin kuitenkin useimmin juuri ne muodot, joita opettajaparit kokivat eniten käyttävänsäkin. Tiimiopetuksen nimesi viisi kahdeksasta ja täydentävän opetuksen neljä kahdeksasta opettajaparista. Näiden muotojen mieluisuudelle sanottiin perusteeksi se, että yhdessä tekeminen on opettajien mielestä mukavampaa. Kolme paria piti joustavaa ryhmittelyä, eriyttävää opetusta ja avustavaa opetusta mieluisimpina. Näissä tapauksissa perusteluiksi todettiin oppilaan tarve tai se, että opettajapari on viime aikoina eniten käyttänyt juuri niitä muotoja, mikä toki saattaa johtua juuri oppilaiden tarpeista. Aivan kuten tämän tutkimuksen teoriaosiossa esiteltiin, kaiken yhteisopetuksen lähtökohtana ovat yksilölliset oppilaat (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10).

Tiimiopetus koettiin paitsi mieluisena myös potentiaalisesti haastavana yhteisopetuksen muotona. Kolme viidestä opettajaparista nimesi tiimiopetuksen sekä mieluisimmaksi että haastavimmaksi muodoksi. Kuten Cook ja Friendkin (2004, 15) ovat todenneet: tiimiopetus on yhteisopetuksen muodoista haastavin mutta samalla palkitsevin. Haastatellut opettajaparit eivät omalta kohdaltaan kokeneet tiimiopetuksen olevan haastavaa, mutta kertoivat sen vaativan opettajaparilta syvää yhteisymmärrystä, yhteistä kokemustaustaa ja yhteistyön saumatonta sujumista. Heidän puheistaan välittyi näkemys tiimiopetuksesta yhteisopettajuuden syvimpänä muotona, mikä on ollut tulkittavissa myös tutkimuskirjallisuuden pohjalta (esim. Villa, Thousand & Nevin 2008, 63–78). Siihen, miten syvälliseen yhteisopettajuuteen opettajaparin on mahdollista päästä, vaikuttavat Condermanin, Bresnahanin ja Pedersenin (2009, 3–4) sekä Villa, Thousand & Nevinin (2008, 6–8) listaamat yhteisopettajuuden kulmakivet (kuvio 4), joita haastatellut opettajatkin pitivät tärkeinä.

Avustavia muotoja piti haastavimpina kaksi neljästä noviisiopettajaparista. Lenita ja Lyydia eivät kokeneet käyttävänsä näitä muotoja kovin usein. Heidän mielestään avustavan havainnoinnin ja avustavan opetuksen haasteet liittyvät kuitenkin siihen, että opetus muistuttaa perinteistä yhden opettajan opetusta – vain suuremmalla opetusryhmällä. Haasteena on tällöin se, ettei kaikki suunnittelu- ja toteutusvastuu kaadu vain toisen opettajan harteille. Valdemar puolestaan kertoi käyttävänsä avustavia muotoja paljonkin, erityisesti liikunnan yhteisopetuksessa. Häinkin koki kuitenkin haasteena sen, että kumpikin opettajista pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan, ja että opetus olisi suunniteltu tarkoituksenmukaisesti, jotta yhteisopetuksen mahdollistamat resurssit tulisi hyödynnettyä.

Ryhmähaastatteluissa keskusteltiin myös siitä, oliko opettajapari toteuttanut yhteisopetusta jollain muulla kuin kuviossa esitetyllä tavalla. Kuusi paria kahdeksasta keksi jonkin tällaisen käyttämänsä yhteisopetuksen muodon. Ainikki ja Leinikki ehdottivat tutkijan tekemään kuvioon uutta muotoa, jossa oppilaat toimivat täysin itseohjautuvasti vapauttaen kummankin opettajan havainnoimaan tai suunnittelemaan yhdessä tulevaa opetusta. Myös Lenita ja Lyydia kertoivat tällaisia opetusmuotoja ilmenneen esimerkiksi joidenkin projektien yhteydessä, joissa oppilaat työskentelevät niin motivoituneesti ja itseohjautuvasti, että opettajat jäävät ikään kuin tarpeettomiksi. Näiden ideoiden pohjal-

ta tutkija nimesi kolme uutta yhteisopetuksen muotoa: *yhteishavainnointi*, *yhteisavustus* ja *yhteisahkerointi*.

Kukka-Maaria totesi kuviosta puuttuvan sellaisen arjessa tarpeellisen yhteisopetuksen muodon, jossa yksi opettaja vastaa luokan opetuksesta toisen käydessä vessassa. Havainnointiaineistoa analysoidessa tutkija pani merkille, että jokainen opettajapari hyödynsi tämän tyyppistä yhteisopetuksen muotoa päivittäin, jopa jokaisella oppitunnillaan. Tilanteen niin mahdollistaessa toinen opettaja saattoi käydä esimerkiksi hakemassa opettajanhuoneeseen unohtuneita papereita, etsiä luokan kaapista tarvikkeita tai merkitä oppilaiden poissaoloja tai unohtuneita läksyjä kodin ja koulun väliseen sähköiseen yhteydenpitokanavaan Wilmaan. Tällaiselle yhteisopetuksen muodolle tutkija antoi nimeksi *arkiset askareet*.

Kolmen opettajaparin ehdotus lisättäväksi yhteisopetuksen muodoksi liittyi opettajan ja oppilaan väliseen kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Ernesti huomasi kuviosta puuttuvan sellaisen muodon, jossa yksi opettaja opettaa ja toinen pitää häiriökäyttäytyvästä oppilaasta kiinni. Vellamo puolestaan kuvaili tärkeäksi yhteisopetuksen mahdollistavaksi opetushetkeksi sellaisen, jossa toinen opettaja voi rauhassa selvittää muutaman oppilaan keskinäistä välituntiriitaa sillä välin, kun muut oppilaat voivat toisen opettajan johdolla aloittaa oppitunnin. Lenita ja Lyydia kertoivat kokeilleensa yhteisopetuksen innoittamana suullisen kokeen pitämistä, jossa opettaja pystyi olemaan yhden oppilaan kanssa kerrallaan käytävässä toisen huolehtiessa muista oppilaista luokassa. Tällaisille yhden opettajan ja yksittäisen oppilaan tai pienen oppilasryhmän keskinäiselle opetus- tai ohjaustuokiolle tutkija loi muodon nimeltään *yksilöllinen ohjaus*.

5.1.3 Yhteenveto yhteisopetuksen toteuttamisesta alakoulussa

Edellä esiteltiin havaintojen ja haastattelujen tuloksia yhteisopettamisen tavoista erikseen kunkin opettajaparin osalta. Seuraavaksi näitä huomioita analysoidaan siten, että pyritään erittelemään sekä kaikille opettajapareille yhteisiä että heitä toisistaan erottelevia tekijöitä.

Opettajaparien yhteisopetus yleisesti

Yhteistä kaikkien opettajaparien toteuttamalle yhteisopetukselle oli yhdessä tehty suunnittelu, toteutus ja arviointi. Vastuuta saatettiin jakaa niin, että kummallakin opettajalla oli suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa eri vastuu tai sitten suunnittelu tehtiin ideoinnista toteutukseen asti yhdessä. Esimerkiksi vaihtuvan yhteisopetuksen pareilla suunnitteluvastuuta pääsääntöisesti jaettiin, kun taas jatkuvan yhteisopetuksen parit jakoivat suunnitteluvastuuta vain tietyissä oppiaineissa tai tiettyjen oppiaineiden osalta, ja silloinkin ideointi toteutettiin yhdessä. Toteutuksessakin oli eroja muun muassa siinä, millainen rooli ja vetovastuu opettajaparin eri osapuolilla oli ja mitä yhteisopetuksen muotoja he käyttivät. Arvioinnin osalta kaikki opettajaparit kävivät kollegiaalista keskustelua ja jakoivat työtaakkaa esimerkiksi kokeiden korjauksen osalta.

Kollegiaalinen keskustelu oppitunnin aikana ja pitkin koko koulupäivää oli myös yhdistävä tekijä kaikille opettajapareille. Keskustelua käytiin opetuksen suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin sekä yhteistyön reflektointiin liittyen, kuten Willmaninkin tiimityötä toteuttaville luokanopettajille tehdyssä tutkimuksessa oli käynyt ilmi (Willman 2001, 91). Oppituntia edeltävässä keskustelussa käytiin läpi oppituntiin liittyviä käytännön asioita, rooleja ja työnjakoa. Oppitunnin aikana keskusteltiin muun muassa oppilaiden työskentelyyn liittyvistä seikoista, mikä on osa opiskelun jatkuvaa arviointia, selvitettiin yhdessä pulmatilanteita ja pyydettiin apua yllättäen sattuneisiin tilanteisiin. Oppitunnin aikana myös tiedotettiin toiselle työskentelyn etenemisestä, muistutettiin aiemmin sovitusta asioista ja ideoitiin yhdessä parempia ratkaisuja tunnin kulkuun sekä saatiin vahvistusta omille päätöksille. Tämän koettiin keventävän opettajan työtaakkaa ja parantavan opetuksen laatua. Oppitunnin jälkeen kaikki opettajaparit kävivät ainakin jollain tasolla lyhyen refleктоivan keskustelun, jossa he purkivat tuntemuksiaan, arvioivat opetuksensa onnistumista ja pohtivat opetuksen seuraavia vaiheita.

Arkisia askareita opetuksen lomassa hoiti myös jokainen opettajapari, lähes jokaisella havainnoidulla oppitunnilla. Esimerkkitunneiksi valituista oppitunneista arkisia askareita tehtiin kuudella kahdeksasta oppitunnista. Nämä askareet olivat sellaisia, jotka yksin toteutettavassa opetuksessa joko keskeyttäisivät opetuksen, venyttäisivät sen alkamista tai jäisivät tehtäviksi opettajan työpäivän jälkeiselle ajalle. Useimmin arkisia askareita hoidettiin oppitunnin alussa, jolloin toinen opettaja pystyi aloittamaan opetuksen toisen

hoitaessa samalla akuutteja asioita, kuten selvittämään oppilaiden poissaoloja, läksyjä, oppitunnin sujuvaan etenemiseen liittyviä valmisteluja, hakemaan tarvikkeita ja kopiaamaan monisteita. Oppitunnin aikana keskeytyksiä saattoi tulla oppilaiden perheenjäsenten, muiden oppilaiden tai koulun muiden opettajien toimesta, ja näitäkin tilanteita pystyi toinen opettaja selvittämään toisen jatkaessa opetusta.

Yhteistoiminnallisuutta, ryhmätyöskentelyä ja toiminnallisia työtapoja havaittiin myös kaikkien opettajaparien opetuksessa. Työskentelymuotojen valinnassa ja opetuksen toteutuksessa tunnuttiin tähtäävän oppilaiden itseohjautuvuuteen ja omatoimiseen yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn. Oppilaille annettiin vapautta valita tehtäviään ja vastuuta itsestä opiskelusta ja esimerkiksi toistensa opettamisesta. Oppilaiden työskennellessä itseohjautuvasti yksin, pareittain tai ryhmissä havaittiin tilanteita, joissa kumpikin opettaja kiersi tilassa auttamassa apua tarvitsevia oppilaita. Tällaista tilannetta kutsutaan tässä tutkimuksessa yhteisavustukseksi, ja sitä havaittiin kuudella kahdeksasta esimerkitunnista. Kummankin opettajan kiertäessä tilassa avustamassa oppilaat tekivät joko itsestä, pareittain tai ryhmissä selkeitä heille annettuja tehtäviä, kuten äidinkielen työkirjaa tai jotain ennalta määrättyä ryhmätyötä.

Opettajaparien välistä vertailua

Paitsi yhteneväisyyksiä, aineiston analyysissä kävi ilmi tiettyjä eroavaisuuksia ja säännönmukaisuuksia erityyppisten opettajaparien välillä. Seuraavaksi eritellään näitä huomioita.

Jatkuvan yhteisopetuksen parit – vaihtuvan yhteisopetuksen parit

Tutkittavista jatkuvassa eli kokoaikaisessa yhteisopetuksessa opettavat Ainikki ja Leinikki, Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria, Ernesti ja Jaakoppi, Hilppa ja Kerttuli sekä Lenita ja Lyydia. Näistä pareista siis kumpikin opettaja opettaa jokapäiväisesti kaikkia luokan oppilaita tiiviissä yhteistyössä. Vaihtuvaa yhteisopetusta toteutetaan sen sijaan vain tiettyinä oppitunteina, jolloin opettajaparin toisena osapuolena on monesti resursiopettaja, kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Tässä tutkimuksessa sellaisia pareja olivat Vellamo ja Jadekristalli, Birgitta ja Hillevi sekä Valdemar ja Kastehelmi. Lisäksi eräällä havainnoidulla oppitunnilla Hilpan parina työskenteli Ansa-Laulikki ja Kerttulien parina Terttu-Mirjami. Nämä parit lukeutuvat myös vaih-

tuvaan yhteisopetukseen, joten nekin on huomioitu tässä analyysissä havainnointien osalta.

Haastattelujen ja havainnointien mukaan kaikki jatkuvan yhteisopetuksen parit olivat opetuksessaan hyödyntäneet kaikkia haastatteluissa esiteltyjä yhteisopetuksen muotoja (ks. kuvio 1). Haastatteluissa korostettiin tiimiopetusta, jota painotti neljä viidestä jatkuvan yhteisopetuksen parista, kaikki paitsi Lenita ja Lyydia, eli kaikki kokeneimmat yhteisopettajaparit. Kuten Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009, 16) yhteisopetuksen mallissaan esittävätkin, opettajaparin välisen yhteisopetuksen taso määrittää sitä, millaista yhteisopetusta pari voi toteuttaa. Tutkimuksen kaikilla kokeneilla yhteisopettajapareilla oli vahva pyrkimys tiimiopettamiseen, ja heistä kaikki, jotka ilmaisivat omat suosikkinsa yhteisopetuksen muodoista, nimesivät siihen tiimiopetuksen. Toiseksi suosituimpia muotoja näiden opettajaparien puheissa olivat joustava ryhmittely ja täydentävä opetus, joita korosti kolme viidestä jatkuvan yhteisopetuksen parista.

Havainnointiaineisto tuki opettajaparien näkemyksiä siltä osin, että tiimiopetus ja havainnollistava opetus, joka oli teoriaosiossa nimetty täydentäväksi opetukseksi, olivat jatkuvan yhteistyön opettajaparien keskuudessa suosituimpia yhteisopetuksen muotoja. Niitä hyödynsi kolme viidestä. Havainnointiaineistossa korostuivat kuitenkin myös avustavat muodot. Avustavaa havainnointia nähtiin nimittäin yhtä monella jatkuvan yhteisopetuksen opettajapareista. Yhteishavainnointia nähtiin puolestaan kahdella viidestä ja yhteisavustusta myös kolmella viidestä opettajaparista.

Kutakin muuta muotoa korosti haastatteluissa yksi jatkuvan yhteisopetuksen pareista, paitsi rinnakkaisopetukseen viittasi näistä opettajapareista kaksi. Tulkinta rinnakkaisopetuksen muodoista tuotti tosin haastatteluissa epäselvyyksiä, sillä osa opettajapareista piti kummallisena sitä ajatusta, että he opettaisivat keskenään samaa asiaa, mutta yksin, ja mitä ilmeisimmin eri tilassa. Toiset parit puolestaan puolustivat rinnakkaisopetuksen tehtävää muun muassa oppiaineissa tai opetustuokioissa, joissa opetusvälineet eivät riitä kaikille tai joissa pienempi ryhmä takaisi paremman keskittymisen tai työrauhan, ja joissa toinen opettaja ei toisi läsnäolollaan opetukseen lisäarvoa. Teoriaosiossa määritellyn ja opettajille haastatteluissa esitetyn määritelmän mukaan *rinnakkaisopetus toteutetaan kahdessa keskenään samansuuruisessa ja heterogeenisessä opetusryhmässä, joissa*

opetuksen sisältö on sama ja opetukseen käytettävä aika yhtä pitkä. (Cook & Friend 1995, 9; Cook & Friend 2004, 15, 18; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.) Tässä määritelmässä epäselvyyttä lienevät tuoneet *keskenään samansuuruinen ja heterogeenisen opetusryhmä* sekä *sama opetuksen sisältö*. Havainnointien perusteella kuitenkin myös sellainen pari, joka mielestään ei ollut tällaista muotoa käyttänyt, hyödynsi sitä tutkijan tekemän tulkinnan mukaan jakaessaan yhdysluokkansa luokka-asteittain kahtia. Tällöin ryhmät eivät siis olleet täysin heterogeenisiä keskenään, sikäli kun jaottelu tehtiin luokka-asteen mukaan, mutta ryhmät itsessään sisälsivät kuitenkin monenlaisia oppijoita ja keskenään ryhmät olivat kuitenkin samansuuruisia. Opetuksen sisältökään ei tällaisissa tilanteissa ollut välttämättä täysin sama, sillä eri luokka-asteilla voi olla keskenään eri oppikirjat esimerkiksi matematiikassa. Tässä tutkimuksessa rinnakkaisopetus määriteltiin lopulta sellaiseksi, jossa luokka ylipäätään jaetaan puoliksi ja heille opetetaan samaa oppiainetta, erikseen, vähintään kahden opettajan voimin. Toinen näin opettaneista opettajapareista opetti yhdysluokkaa, jolloin jako tehtiin luokka-asteeseen ja sitä kautta hieman eri oppisisältöihin liittyen. Toinen rinnakkaisopetusta käyttäneistä pareista puolestaan perusteli jaon sillä, että oppilaiden oli tällä tavoin helpompi taata toisilleen työrauha.

Vaihtuvassa yhteisopetuksessa opettavat puolestaan suosivat puheissaan eniten avustavaa havainnointia, avustavaa opetusta sekä eriyttävää opetusta. Kaikissa näissä muodoissa opettajilla on keskenään erilaiset roolit toisen ollessa joko avustavassa tai pienryhmää eriyttäen opettavassa asemassa. Vaihtuvan yhteisopetuksen pareilla onkin monesti keskenään hieman erilainen rooli sekä opetuksen vastuu- että sisältökysymyksiin liittyen, minkä vuoksi heidän voi olla luontevampaa ottaa opetustilanteessakin eri roolit. Lisäksi eriyttävä opetus vastaa eniten perinteistä samanaikaisopetuksen muotoa, jossa erityisopettaja antaa tukensa luokan eniten apua tarvitseville, vaikka opetusta ei varsinaisesti olisikaan suunniteltu yhdessä. Tällöin esimerkiksi luokanopettajan parina työskentelevän erityisopetukseen erikoistuneen resurssiopettajan voi olla luontevinta hyödyntää tätä eriyttävän opetuksen muotoa.

Myös täydentävän opetuksen muoto tuli keskustelussa ilmi siitä näkökulmasta, että vaihtuvan yhteisopetuksen pareilla on monesti selkeästi jaetut roolit, tehtävät ja vastualueet. Luokanopettaja saattaa olla vastuussa opetuksen kokonaissuunnittelusta osa-

aikaisesti työparina toimivan opettajan tuodessa opetukseen oman, opetusta eriyttävän lisänsä (esim. Vellamo ja Jadekristalli). Tai vaihtoehtoisesti resurssiopettajalla voi olla ainedidaktista sisältötietoa luokanopettajaa enemmän, jolloin hän vastaa opetuksen sisällöllisestä suunnittelusta luokanopettajan kantaessa vastuu opetustilanteen ryhmänhallinnallisista puolista (esim. Valdemar ja Kastehelmi).

Rinnakkaisopetus, pysäkkityöskentely, joustava ryhmittely ja tiimiopetus koettiin vaihtuvan yhteisopetuksen parien kanssa käydyissä keskusteluissa suunnittelu-aikaa ja pitkäkestoisempaa yhteisopetuskokemusta vaativaksi, minkä vuoksi nämä muodot eivät ole heidän keskuudessaan niin paljon käytössä. Joustavia ryhmittelyitä kuitenkin hyödynnettiin esimerkiksi rinnakkaisluokkien keskinäisessä alkuopetuksen äidinkielen taso-opetuksessa, jossa opetusta pystyttiin useamman opettajan voimin järjestämään sopivaksi eritasoisille lukijoille ja lukemaan opetteleville.

Kokeneet yhteisopettajaparit – noviisiyhteisopettajaparit

Jatkuvan yhteisopetuksen pareista kaikki paitsi Lenita ja Lyydia lukeutuivat myös kokeneisiin yhteisopettajapareihin. Kaikilla näillä pareilla yhteisopetuskokemusta ylipäättään oli 2–10 vuotta ja parina yhdessä he olivat toimineet 1–8 vuotta. Noviisiopettajapareilla eli Lenitan ja Lyydian lisäksi kaikilla vaihtuvan yhteisopetuksen pareilla puolestaan yhteisopetuskokemusta oli enimmillään kolme vuotta ja parina yhdessä he olivat toimineet vasta tämän lukuvuoden.

Se, että jatkuvan yhteisopetuksen parit siis suosivat joustavia ryhmittelyjä, täydentävää ja tiimiopetusta saattoi johtua myös siitä, että heillä oli pidempi kokemus yhteisopettamisestakin. Kuten teoriaosiossa todettiin, niin muissakin tutkimuksissa (mm. Ahtiainen ym. 2011, 21–22) on havaittu, että pidempään yhteisopettamista tehneet opettajat suosivat luokittelun loppupään muotoja, kun taas yhteisopetuksen alkutaipaleella olevat hyödyntävät enemmän alkupään muotoja, kuten avustavaa havainnointia ja avustavaa opetusta. Nämä alkupään muodot, avustava havainnointi, avustava opetus ja eriyttävä opetus, olivat tässäkin tutkimuksessa enemmän noviisiyhteisopettajaparien käytössä.

Haasteena näille avustaville muodoille nähtiin myös sitä paljon hyödyntävien vaihtuvassa yhteisopetuksessa työskentelevien noviisiopettajien keskuudessa se seikka, että

opetus täytyy suunnitella oppilaiden oppimisen kannalta tehokkaaksi, eikä niin, että opetus kaatuisi vain yhden opettajan niskaan toisen pyöritellessä toimettona peukaloitaan.

Jos jatkuvan yhteisopetuksen kokeneet opettajaparit suosivat haastattelujen mukaan jaottelun loppupään muotoja, ja vaihtuvan yhteisopetuksen noviisiopettajaparit jaottelun alkupään muotoja, niin jatkuvan yhteisopetuksen noviisipari, Lenita ja Lyydia, suosivat puheissaan jaottelun keskivälin muotoja: rinnakkaisopetusta, pysäkkityöskentelyä ja joustavaa ryhmittelyä. Nämä muodot lienevät mieluisia aloitteleville yhteisopettajille sen vuoksi, että niissä vastuun voi jakaa selkeästi: opetuksen suunnittelua voi jakaa opettajaparin kesken eri osa-alueisiin, ja opetuksen voi toteuttaa eri tiloissa. Tällöin kummallakin on tunne, että pääsee vaikuttamaan ja toteuttamaan itseään, joutuu ehkä tekemään jonkin verran kompromisseja, muttei kuitenkaan vielä haastamaan omaa tapansa opettaa tai toimimaan omalla epämukavuusalueellaan, kuten Villa, Thousand & Nevinin (2008, 149–152) mukaan opettajien ammatillisen yhteistyön ylimmillä tasoilla tehdään.

Miesparit – naisparit – sekaparit

Miespareja tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista oli alkuopetuksen miespari eli Ernesti ja Jaakoppi. Sekapareja oli kutosluokan sekapari eli Valdemar ja Kastehelmi, ja loput opettajaparit olivat naisia. Koska miespareja ja sekapareja oli tässä näytteessä vain yksi kumpaakin, ei voida varmuudella sanoa, että ero muihin pareihin johtusi juuri opettajien sukupuolesta. Seuraavaksi kuvataan kuitenkin näille pareille tyypillisiä piirteitä.

Tämän tutkimuksen miesparille oli puheidensa mukaan tyypillistä yhteisimprovisaatio, kokeilunhalu ja kiinnostus oman professionaalisuutensa kehittämiseen käyttämättä kuitenkaan kohtuuttomasti aikaa opetuksen suunnitteluun. He kuvasivat haastattelussa ”harrastavansa tätä työtä” eli eivät ota työtään liian vakavasti, vaikka siihen panostavatkin. Toisaalta myös moni naisopettajapareista ilmensi samoja ajatuksia. Yhteisopetuksen muodoista miesopettajapari korosti puheissaan eniten täydentävää ja tiimiovetusta, mutta ne muodot olivat tyypillisiä myös muille jatkuvan yhteisopetuksen konkaripareille.

Yhden miehen ja yhden naisen muodostama sekapari hyödynsi opetuksessaan eniten avustavia muotoja sekä täydentävää opetusta. Nämä olivat tyypillisiä myös muille vaihtuvan yhteisopetuksen noviisipareille. Heillä oli opetuksessaan selkeä työnjako, jossa miesopettajan vastuulla oli ainedidaktinen osaaminen ja naisopettajalla puolestaan ryhmänhallinnallinen puoli. Tämä jako saattoi siltä osin johtua opettajien sukupuolesta, koska oppiaineena oli tekninen työ, joka usein on miesopettajan vastuulla. Kuitenkin pääasiallinen syy tälle jaolle oli heidän sanojensa mukaan se, että miesopettajalla sattui opintojensa puolesta olemaan enemmän osaamista opetettavasta aineesta ja luokkaa opettavalla luokanopettajalla luonnollisesti enemmän tietoa oppilaidensa välisistä sosiaalisista suhteista.

Naisopettajaparien välillä tutkija ei havainnut mitään sukupuoleen liittyviä yhtäläisyyksiä. Opettajien suhtautumisessa oppilaisiin, oppilaiden suhtautumisessa opettajaan, opettajien välisessä kommunikoinnissa tai käytetyissä yhteisopetuksen muodoissa ei ollut havaittavia eroja mies- ja naisopettajien välillä. Suurimmat erot liittyivät sen sijaan siihen, oliko yhteisopetus jatkuvaa vai vaihtuvaa sekä siihen, kuinka pitkään opettajapari oli toiminut yhteisopettajina ja kuinka kauan he olivat tehneet keskenään yhteistyötä.

5.2 Tutkimustulosten avulla täsmentynyt yhteisopetuksen määritelmä

Havainnointien ja haastattelujen myötä nousi tarve täsmentää teoriaosiossa esiteltyä yhteisopetuksen määritelmää. Tämä opettajaparien haastatteluissakin esitetty määritelmä oli yhteisopetusta käsittelevän teoriakirjallisuuden pohjalta muodostettu koonti:

Yhteisopetuksella tarkoitetaan opetuskokonaisuutta, jossa kaksi tai useampi opettaja yhdessä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetustaan samassa yleisopetuksen luokassa yhteisen, heterogeenisen oppilasryhmän kanssa. (Dieker & Murawski 2003, 13–15; Murawski 2010, 11.)

Haastatteluissa yhteisopettajilta pyydettiin näkemystä tähän määritelmään. Päällisin puolin kaikki hyväksyivät määritelmän, ja olivat sitä mieltä, että määritelmä on kattava. Haastatteluista opettajapareista kolme nosti kuitenkin esille kysymyksen ”samasta luokahuoneesta”. Kaikilla haastatteluilla nimittäin oli käytössä koulun muitakin tiloja kuin vain oman luokan luokkahuone, kuten toinen luokkahuone, luokan edessä oleva aulatilaa, koulun ruokala, kirjasto tai muu yleinen tila tai tarvittaessa koulun käytävät. Määritelmän ”samassa luokassa” kuulosti heidän mielestään siltä, että opetuksen olisi tapahduttava samojen seinien sisällä, pidemmän päälle ahtaaksi käyvässä yksittäisessä tilassa.

Murawski (2010) täsmentääkin, että olennaista on *yhteinen* tila – erotuksena järjestelyille, jossa kummallakin opettajalla on oma luokahuoneensa, joissa oppilaita opetetaan vuorotellen tai vaihtelevasti ryhmitellen. (Murawski 2010, 27)

Lisäksi ”yleisopetuksen luokka” -käsitettä pidettiin osassa haastatteluja turhana korostuksena, sillä yhteisopetuksessa voidaan myös yhdistää yleis- ja erityisopetuksen luokka, jolloin kyseessä on ylipäätään moninainen oppilasjoukko.

Näiden muutosten pohjalta yhteisopetuksen määritelmä muokattiin seuraavanlaiseksi:

Yhteisopetuksella tarkoitetaan opetuskokonaisuutta, jossa kaksi tai useampi opettaja yhdessä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetustaan yhteisessä tilassa, yhteisen, heterogeenisen oppilasryhmän kanssa.

5.3 Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot

Tämän tutkimuksen teoriaosiossa kuvatut yhteisopetuksen muodot (kuvio 1) eivät riittäneet kuvaamaan havainnoinnin ja haastattelujen avulla tehtyjä huomioita alakoulun opettajien välisen yhteisopetuksen muodoista. Tutkija laati uuden kuvion (kuvio 5), jossa hän yhdisteli tutkimuskirjallisuudesta löytämiään yhteisopetuksen muotoja aineistosta tekemiinsä havaintoihin.

Myös osa tutkijan aiemmin käyttämistä suomennoksista tuntui kaipaavan päivitystä. Uudessa kuviossa observoinnin käsite korvattiin enemmän kansankielisellä havainnoinnilla, jolloin avustavasta observoinnista tuli avustava havainnointi. Pysäkkityöskentely oli tuonut haastateltaville mieleen perinteisessä yhden opettajan opetuksessakin hyödynnetyn pistetyöskentelyn, jossa kaikilla pisteillä työskennellään itsenäisesti ryhmissä. Tehdäkseen eron näiden kahden eri asian välille tutkija muutti pysäkkityöskentelyn nimen pysäkkiopetuksesi.

Haastatellut opettajat sekoittivat keskenään myös rinnakkaisopetuksen ja pysäkkityöskentelyn käsitteet. He kutsuivat erheellisesti rinnakkaisopetuksesi sellaista opetusmuotoa, jossa opettajat opettavat omalle puolikkaalleen luokan oppilaita eri opetussisällöt.

Esimerkkinä tällaisesta heidän kuvaamastaan opetusmuodosta voisi olla järjestely, jossa ensimmäisellä oppitunnilla toinen opettaja opettaa puolikkaalle luokalle äidinkielen kirjoittamiseen liittyviä sisältöjä toisen pitäessä lopuille lukupiiriä, ja seuraavalla oppitunnilla opettajat vaihtavat opetusryhmiä keskenään. Tutkimuskirjallisuuden mukaan tällöin kyseessä ei kuitenkaan olisi rinnakkaisopetus, vaan pysäkkiopetus, jossa on kaksi pysäkkiä. Korostaakseen näiden kahden muodon välistä eroa tutkija lisäsi oman muotonsa kahden pysäkin opetukselle. Eriyttävän opetuksen muodon tutkija tulkitse aineistoa analysoidessaan liittyvän kahden pysäkin ja kolmen pysäkin opetuksen muotoihin sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat saivat vapaaseen tahtiinsa käydä eriyttävässä opetusryhmässä. Tutkijan tässä vaiheessa löytämässään yhteisopetuskirjallisuudessa (ks. Beninghof 2012, 87–93) tätä kutsuttiinkin pysäkkiopetuksiksi (station model). Sen vuoksi tutkija muutti eriyttävän opetuksen nimen eriyttäväksi pienpysäkkiopetuksiksi.

Joustavia ryhmittelyjä tutkittavat opettajaparit hyödynsivät paljon ja monin eri tavoin: nelosluokan naistiimi ja esi- ja alkuopetuksen naistiimi hyödynsivät opetuksessaan tasoryhmiä, ja alkuopetuksen miestiimi jakoi oppilaita sen mukaan, millaisessa melutasossa ja millaisissa työskentelymuodoissa oppilaat halusivat opiskella. Rytivaaran (2012) tutkimassa opettajapari oli puolestaan jaotellut oppilaat ryhmiin heidän oppimistyyliinsä perusteella. Beninghof (2012, 52–53) erotteleekin joustavista ryhmittelyistä tasoryhmittelyn (skill groups model) ja oppimistyyli-ryhmittelyn (learning style model). Joustavien ryhmien moninaisuudesta johtuen tutkija halusi nostaa uudessa luokittelussaan esille nämä kolme tiettyä joustavan ryhmittelyn muotoa: tasoryhmittely, melutasoryhmittely ja oppimistyyli-ryhmittely. Opettajaparit kertoivat muodostavansa joustavia ryhmittelyjä myös esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukaan, ja ajoittain joustavia ryhmittelyjä voisi muodostaa myös oppilaiden sosiaalisten suhteiden tai keskittymiskyvyn perusteella. Tämän vuoksi tutkija jätti kuvioonsa myös oman muodon ”muille joustaville ryhmittelyille”.

Täydentävä opetus oli tämän tutkimuksen teoriaosiossa määritelty Thousand, Villa & Nevinin (2006, 244) mukaan tilanteeksi, jossa yksi opettaja tehostaa toisen pitämää opetustuokiota tai jossa pienelle oppilasryhmälle opetetaan kohdennetusti opiskelussa vaadittavia taitoja. Beninghofin (2012) jaottelussa erotellaan tukeva opetus (lead and support), täydentävä opetus (speak and add) ja opiskelutaitojen täsmäopetus (complementa-

ry skills). Hänen mukaansa tukevassa opetuksessa yksi opettaja vastaa opetuksen kokonaissuunnittelusta ja toinen osallistuu opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin oppituntitasolla (Beninghof 2012, 63–70). Tällaista opetusta havaittiin tämän tutkimuksen puitteissa vaihtuvan yhteisopetuksen opettajapareilla, jolloin tyypillisesti luokanopettaja vastasi opetuksen kokonaissuunnittelusta, ja toinen opettaja täydensi sitä omilla suunnitelmillaan ja erityisosaamisellaan. Jatkuvan yhteisopetuksen pareilla tällaista muotoa hyödynnettiin tyypillisesti niin, että opettajapari jakoi opetuksen suunnittelun tiettyjen oppiaineiden osalta. Kumpikin suunnitteli omalle vastuualueelleen raamit, joita toinen täydensi omalla osaamisellaan. Tutkija koki *täydentävän opetuksen* olevan tälle muodolle kuvaavin termi. Samalla tutkija muutti teoriaosiossa esitellyn Thousand, Villa & Nevinin (2006, 244) ja Beninghofin (2012, 71–78) esittämän täydentävän opetuksen muodon nimeksi *havainnollistava opetus*. Siinä nimittäin toisen opettajan tehtävänä on rikastuttaa ja havainnollistaa toisen opettajan vetovastuulla olevaa opetusta. Thousand, Villa & Nevinin (2006, 244) ja Beninghofin (2012, 123–130) esittelemä muoto, jossa tietylle ryhmälle opetetaan kohdennetusti opiskelussa vaadittavia taitoja, nimettiin tässä tutkimuksessa *opiskelutaitojen täsmäopetuksiksi*.

Kokonaan uusia muotoja, joista tutkimuskirjallisuudesta ei löytynyt mitään viitteitä, havaittiin aineistoa analysoidessa yhteensä viisi erilaista: arkiset askareet, yksilöllinen ohjaus, yhteishavainnointi, yhteisavustus sekä yhteisahkerointi. Ymmärrettävistä syistä näitä muotoja ei ole eritelty kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa, mutta ainakin tämän tutkimuksen tulosten mukaan ne ovat varsin arkipäiväisiä suomalaisten luokanopettajien keskinäisessä yhteisopetuksessa. Tarkemmin näistä muodoista kerrotaan edempänä.

Seuraavaksi esiteltävään kuvioon (kuvio 5) on koottu tämän tutkimuksen puitteissa muodostetut tulkinnat teoriakirjallisuuden sekä havainnointi- ja haastatteluaineistanalyysin tarjoamista yhteisopetuksen muodoista. Kuvion jälkeen seuraa esittely, jossa nämä 19 erilaista muotoa kuvaillaan tarkemmin. Samalla lukijalle esitellään ajatuksia siitä, miten niitä voisi alakoulun opetuksessa hyödyntää.

Avustava havainnointi	Avustava opetus	Arkiset askareet	Yksilöllinen ohjaus
Rinnakkaisopetus	Kahden pysäkin opetus	Kolmen pysäkin opetus	Eriyttävä pienpysäkkiopetus
Tasoryhmittely	Melutasoryhmittely	Oppimistyyli-ryhmittely	Muut joustavat ryhmittelyt
Täydentävä opetus	Havainnollistava opetus	Opiskelutaitojen täsmäopetus	Tiimiopetus
Yhteishavainnointi	Yhteisavustus	Yhteisahkerointi	Keksikää yhdessä lisää.
			Vain mielikuvi- tus on rajana!

Kuvio 5. Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot

Olennaista on se, että näitä eri muotoja tulisi käyttää vaihtelevasti, monipuolisesti ja ennen kaikkea tarkoituksenmukaisesti. Muodot eivät ole arvotettavissa parempiin tai huonompiin, eikä mitään muotoa ole järkevää käyttää kokoaikaisesti. Kuten Conderman, Bresnahan & Pedersen (2009, 16) yhteisopetuksen mallinsa avulla selvensivät, oppilaan etu on aina kaiken opetuksen lähtökohta. Näiden eri yhteisopetuksen muotojen perimmäinen tarkoitus on pystyä mahdollisimman hyvin huomioimaan erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet. Huomion arvoista on myös se, että kaikkien yhteisopetuksen muotojen sisällä voidaan lisäksi toteuttaa kaikkia perinteisen opetuksen muotoja, kuten yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyä, opettajajohtoista opetusta sekä yhtälailla staattisia, dialektisia kuin toiminnallisiakin työskentelytapoja.

Kuviossa musta ympyrä kuvastaa vetovastuussa olevaa opettajaa ja tummanharmaa avustavassa asemassa olevaa opettajaa. Valkoiset ympyrät kuvaavat oppilaita. Opiskelutaitojen täsmäopetuksessa olevat vaaleanharmaat ympyrät kuvaavat myös oppilaita, mutta heidät on korostettu muista oppilaista erityisen tehtävänsä vuoksi. Musta-valkokuviainen ympyrä kuvaa opettajaa, joka tekee jotain muuta kuin suoraan oppilaisiin kohdistuvaa opetustyötä.

Neljää ylimmän rivin muotoa yhdistää se, että suuri opetettava ryhmä on *yhden opettajan vetovastuulla*. Näitä muotoja ovat avustava havainnointi, avustava opetus, arkiset askareet sekä yksilöllinen ohjaus.

Avustava havainnointi

Avustavassa havainnoinnissa toinen opettaja vastaa opetuksesta sillä välin kun toinen havainnoi sitä sivusta (Cook & Friend 2004, 15–16). Opetus voi tällöinkin olla yhdessä suunniteltua ja arvioitua, mutta tässä kohdin opetusta opettajilla on erilaiset tehtävät. Pelkkä sivussaolo ei kuitenkaan ole olennaista, vaan se, että sivussaolija aktiivisesti havainnoi. Hän voi havainnoida mestari-oppipoikahengessä opetusta, arviointihengessä oppilaita tai kollegiaalisen reflektion, vertaispalautteen ja ammatillisen kasvun hengessä vetovastuussa olevaa opettajaa, kuten tiiminä suoritetuissa opetusharjoitteluisakin on tarkoituksena (ks. Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004, III 7, IV 10).

Avustava opetus

Tätä voitaisiin kutsua myös vuorottelevaksi opetukseksi, jolloin opettajat olisivat sopineet esimerkiksi vetovastuun oppitunnin eri sisällöistä, ja yhden opettaessa toinen toimisi avustavassa roolissa. Avustavan opetuksen mallissa, samoin kuin avustavan havainnoinninkin, vain toinen opettaja vuorollaan johtaa opetustapahtumaa. Toinen puolestaan pitää huolen siitä, että oppilaat keskittyvät opetukseen, antavat toisilleen työrauhan, ja saavat apua sitä tarvitessaan. Kummallakin tulee kuitenkin olla selkeä käsitys siitä, mitä opetuksessa tapahtuu ja mikä on hänen vastuunsa siinä. (Cook & Friend 1995, 8; Cook & Friend 2004, 15, 17; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243.)

Arkiset askareet

Myös tässä yhteisopetuksen muodossa vain toinen opettaja vuorollaan on vetovastuussa. Toinen puolestaan hoitaa niitä arkisia askareita, jotka tavallisesti jäisivät työajan ulkopuoliselle ajalle tehtäväksi tai vaihtoehtoisesti keskeyttäisivät opetuksen ja odotuttaisivat oppilaita. Tällaisia päivittäisiä askareita ovat esimerkiksi Wilma-viestien läpikäynti, poissaolijoiden ja läksyjen merkitseminen, tulostaminen, monistaminen, tarvikkeiden hakeminen ja oppilaille jakaminen, ryhmätyöpisteiden valmistaminen, kokeiden korjaus, oppilaiden töiden esille laittaminen ja mahdollinen arviointi sekä vessassa käynti. Tarkoituksenmukaista ei kuitenkaan ole järjestää opetusta arkisten askareiden ympärille, vaan suorittaa arkisia askareita niinä hetkinä, kun opetus sen mahdollistaa.

Yksilöllinen ohjaus

Yksilöllisen ohjauksen muodossa toinen opettaja on vastuussa lähes koko luokan opetuksesta, mutta toisella on vastuullaan yksittäinen oppilas tai oppilasjoukko. Tällöin opettaja voi esimerkiksi selvittää välitunnilla syntynyttä riitaa tuoreeltaan, jolloin sosiaalisten taitojen opetusta ei koeta rangaistuksena eikä taakkana. Yksilöllistä ohjausta voi hyödyntää myös selvittäessä poissaolleen oppilaan kanssa hänen tehtäviään tai rauhoitettaessa opetusta häiritsevää oppilasta. Yksilöllinen ohjaus mahdollistaa myös esimerkiksi suullisten kokeiden pitämisen.

Toiseksi ylimmän rivin muodoissa opettajaparilla on *erilliset opetusryhmät*. Käytännössä opetus toki voi tapahtua samassa tilassa, mutta opetus perustuu siihen, että kummal-

lakin opettajalla on oma opetusvastuunsa. Tällaisiin muotoihin lukeutuvat rinnakkaisopetus, kahden pysäkin opetus, kolmen pysäkin opetus sekä eriyttävä pienpysäkkiope- tus.

Rinnakkaisopetus

Rinnakkaisopetuksen muodossa opetus suunnitellaan yhdessä, mutta toteutetaan kahdessa keskenään samansuuruisessa opetusryhmässä. Kummallakin opettajalla on siis oma puolikas luokka opetettavanaan, opetuksen sisältö on sama ja opetukseen käytettävä aika yhtä pitkä. Pienemmissä ryhmissä oppilaiden on helpompi osallistua tunnin kulkuun ja saada tarvitsemaansa apua opettajalta. (Cook & Friend 1995, 9; Cook & Friend 2004, 15, 18; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.) Alakoulun yhteisopetuksessa tätä voidaan hyödyntää esimerkiksi taito- ja taideaineissa, joissa oppilasryhmän koolla on suurempi merkitys kuin opettajien määrällä. Lisäksi yhdysluokilla (1.-2. lk / 3.-4. lk / 5.-6. lk) rinnakkaisopetusta voidaan toteuttaa opetettaessa esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen hieman toisistaan poikkeavia oppisisältöjä erikseen eri luokka-asteiden oppilaille.

Kahden pysäkin opetus

Kahden pysäkin opetuksessakin luokka on jaettu puoliksi, mutta siinä opettajilla on keskenään eri sisältö opetettavanaan (Cook & Friend 1995, 8–9; Cook & Friend 2004, 15, 19; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244). Tätä voidaan toteuttaa eri oppiaineiden välillä siten, että toisella opettajalla on opetusvastuu esimerkiksi biologiasta ja toisella historiasta, ja kumpikin opettaa omaa oppiainettaan puolikkaalle ryhmälle kerrallaan. Myös yhden oppiaineen sisällä tätä voidaan toteuttaa siten, että toinen vastaa esimerkiksi matematiikan teoreettisesta ja toinen toiminnallisesta sisällöstä. Suuremmissa, vaativammissa tai pidempikestoisissa projekteissa myös opettajia voi olla enemmän (Cook & Friend 1995, 8–9; Cook & Friend 2004, 15, 19). Tällöin he voivat jakaa tietyn oppiaineen sisällöt osiin yhden jakson ajaksi esimerkiksi siten, että vaikkapa matematiikan jaksolla yksi vastaa murtolukujen, toinen desimaalilukujen, kolmas prosenttien ja neljäs näiden välisen muuntamisen opettamisesta.

Kolmen pysäkin opetus

Kolmen pysäkin opetuksessa on kahden pysäkin opetukseen se lisä, että yhdellä pysäkillä oppilaat voivat opiskella tai opettaa toinen toisiaan myös itsenäisesti tai ryhmissä,

ilman opettajaa. Kaikki oppilaat kiertävät kaikki kolme pistettä, ja kumpikin opettaja opettaa oman sisältönsä kolmeen kertaan. (Cook & Friend 1995, 8–9; Cook & Friend 2004, 15, 19; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.) Itsenäisellä pisteellä täytyy olla selkeä tehtävänanto, jotta oppilaat tietävät, mitä heidän tulee siellä tehdä ja kuka heistä mahdollisesti johtaa opetustapahtumaa. Myös tässä mallissa opetuspysäkkejä voi olla enemmän kuin kolme, jos opettajia on käytössä enemmän kuin kaksi. Lisäksi kokeneempien itsenäiseen tai ryhmätyöskentelyyn tottuneiden oppilaiden kanssa myös itsenäisen työskentelyn pysäkkejä voi olla useampia (Cook & Friend 1995, 8–9; Cook & Friend 2004, 15, 19).

Eriyttävä pienpysäkkiopetus

Eriyttävässä pienpysäkkiopetuksessa toinen opettaja opettaa suurempaa ryhmää ja toinen pienempää. Pienemmässä ryhmässä on mahdollista kerrata aiemmin opittua ja ennakoida tulevia oppisisältöjä. (Cook & Friend 1995, 9–10; Cook & Friend 2004, 15, 20; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.) Opettajat voivat sopia keskenään, ketkä oppilaat ovat milloinkin pienpysäkin tarpeessa tai päätös voidaan perustaa oppilaiden omalle tulkinnalle tuentarpeestaan ja halukkuudesta saada yksilöllisempää ohjausta. Pysäkki voidaan pitää myös liikkuvana, jolloin oppilaat voivat vapaasti oppitunnin kuluessa tulla pysäkillä pyytämään apua tai tarkistamaan tehtäviään toisen opettajan pysyessä paikoillaan.

Kolmannen rivin muodot puolestaan kuvaavat *joustavia ryhmittelyjä*, ja niihin lukeutuvat tasoryhmittely, melutasoryhmittely, oppimistyyli-ryhmittely sekä muut joustavat ryhmittelyt.

Tasoryhmittely

Tasoryhmittely on yksi joustavan ryhmittelyn muodoista, ja siinä oppilaat on jaettu ryhmiin heidän osaamistasonsa tai opiskelutaitojensa perusteella (Morocco & Aguilar 2002, 317). Opettajien ohjaamien ryhmien lisäksi yksi ryhmä voi opiskella myös itsenäisesti, jolloin opetuksessa voidaan huomioida sekä alas- että ylöspäin eriyttäminen. Eniten apua ja opettajan ohjausta tarvitsevat oppilaat ovat pienessä ryhmässä yhden opettajan kanssa, vähemmän opettajan ohjausta tarvitsevat oppilaat ovat suuremmassa ryhmässä toisen opettajan kanssa, ja parhaiten itsenäiseen työskentelyyn pystyvät oppi-

laat voivat työskennellä keskenään ja esimerkiksi opettaa toinen toisiaan tai tehdä opettajien antamia soveltavia ja ylöspäin eriyttäviä tehtäviä. Oppilaiden itsearviointikykyä voidaan kehittää sillä, että he pääsevät itse valitsemaan ryhmänsä, mutta tämä vaatii aluksi opettajilta taitavaa ohjaamista ja oppilaantuntemusta sekä selkeää tavoitteiden julki tuomista.

Melutasoryhmittely

Toinen joustavan ryhmittelyn muoto on melutasoryhmittely. Siinä on tarkoituksena se, että oppilas voi valita itselleen mieluisimman työskentelytavan ja -ympäristön. Kaksi opettajaa mahdollistaa useampaan tilaan jakautumisen, jolloin yhdessä tilassa voidaan työskennellä itsenäisesti hiljaisuudessa, ja toisissa pareittain supisten tai pienissä ryhmissä pulisten. Opettajan rooli voi tällöin olla opettava, avustava tai havainnoiva. Tällaista ryhmittelyä voidaan hyödyntää esimerkiksi matematiikan tehtävien tekemisessä, missä osa oppilaista monesti kaipaa täydellistä hiljaisuutta, kun taas toisia helpottaa pieni taustahäly.

Oppimistyyli-ryhmittely

Kolmas esimerkki joustavista ryhmittelyistä on oppimistyyli-ryhmittely (Rimpiläinen & Bruun 2007). Tämä mahdollistaa oppilaiden opettamisen esimerkiksi sen mukaan, oppivatko tai haluavatko he oppia mieluiten kinesteettisesti, auditiivisesti tai visuaalisesti, kaipaavatko he toimintaa vai rauhallisuutta, pohtimista vai keskustelua (Rytivaara 2011, 122). Toki tässäkin muodossa oppilaiden on hyvä päästä kokeilemaan useita eri tyyliä, mutta kaksi opettajaa mahdollistaa sen, että saman asian voi opettaa samaan aikaan eri tiloissa, eri tavoin.

Muut joustavat ryhmittelyt

Yhteisopetuksessa oppilaita voidaan ryhmitellä joustavasti myös muilla perustein. Ryhmittely voi perustua esimerkiksi jonkin projektin tai muun laajemman aihekokonaisuuden yhteydessä oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin tai sosiaalisiin suhteisiin. Osa ryhmistä voi työskennellä myös itsenäisesti, ja opettajan rooli voi vaihdella riippuen siitä, mitä on tarkoitus tehdä.

Neljannen rivin muodoissa suurta oppilasryhmää opetetaan yhdessä, mitä tässä yhteydessä kuvataan *tiimityöskentelynä*. Tällaisiin muotoihin lukeutuvat täydentävä opetus, havainnollistava opetus, opiskelutaitojen täsmäopetus sekä tiimiopetus.

Täydentävä opetus

Täydentävällä opetuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että toinen opettaja on ollut suuremmassa vastuussa opetusjakson kokonaissuunnittelusta, ja toinen täydentää opetustilannetta parhaaksi katsomallaan tavalla. Alakoulun opetuksessa tämä käytännössä tarkoittaa yleensä sitä, että opettajaparin toisena osapuolena on esimerkiksi resurssiopettaja, joka työskentelee luokan kanssa vain tiettyinä oppitunteina. Tällöin luokan oman opettajan voi olla helpompi huolehtia opetuksen suunnittelusta laajemmassa mittakavassa, ja yhteissuunnittelu tehdään vain kunkin oppitunnin osalta erikseen. Täydentävään opetukseen voi myös liittyä opettajaparin erilaiset roolit opetustilanteessa; luokanopettaja voi olla vastuussa esimerkiksi luokanhallinnasta resurssiopettajan vastatessa aineenhallinnasta.

Havainnollistava opetus

Havainnollistavassa opetuksessa nimenmukaisesti toinen opettaja vuorollaan havainnollistaa toisen opettamista. Hän voi esimerkiksi mallintaa taululle opetuksessa ilmeneviä keskeisimpiä käsitteitä ja sisältöjä ja piirtää malleja, taulukoita ja kaavioita tukemaan, täydentämään ja selventämään opetusta (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244).

Opiskelutaitojen täsmäopetus

Osalla oppilaista saattaa olla toisia suurempia haasteita yksinkertaisemmissakin opiskelutaidoissa. Tällöin toinen opettaja voi opettaa ennakoon tälle pienelle ryhmälle yhteistoiminnallisessa opetuksessa tarvittavia sosiaalisia taitoja, ja oppitunnin aikana tarkkaila heidän toimintaansa (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244).

Tiimiopetus

Tiimiopetus on dialogista ja kuplivaa. Opettajapari vaihtelee johtoasemaansa joustavasti työskentelyn aikana, havainnollistaa toinen toistensa kertomaa asiaa, mallintaa tarkoituksenmukaisten kysymysten tekoa, täydentää ja haastaa toisiaan ja elävöittää opetusta vaikkapa draaman keinoin – tilanteen kulloinkin vaatimalla tavalla. (Cook & Friend

1995, 10; Cook & Friend 2004, 15, 21; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 244–245.) Siinä opettajapari on ikään kuin yhtä, ja samalla kuitenkin enemmän kuin kaksi.

Alimman rivin kolme muotoa perustuu siihen, että niissä ovat *itseohjautuvat oppilaat*. Tämä mahdollistaa kummankin opettajan yhteisen havainnoinnin, avustuksen tai ahkeroinnin.

Yhteishavainnointi

Oppilaiden työskennellessä omatoimisesti itsekseen, pareittain tai ryhmissä opettajapari voi parhaimmillaan tehdä itsensä tarpeettomaksi. Tällöin he voivat pystyä kumpikin havainnoimaan työskentelyn sujumista ja arvioimaan oppilaiden osaamista ja kehittymistä.

Yhteisavustus

Oppilaiden työskennellessä itsenäisesti – joko yksittäin, pareittain tai ryhmissä – välttämättä kumpikaan opettaja ei varsinaisesti opeta oppilaita, jolloin he voivat kumpikin kierrellä oppilaiden joukossa ja avustaa apua tarvitsevia.

Yhteisahkerointi

Opettajien tehtyä itsensä tarpeettomiksi oppilaiden itseohjautuvan työskentelyn myötä heillä voi olla mahdollista myös yhdessä suorittaa opettajantyöhön liittyviä arkisia askareita, jotka tässä tapauksessa liittyvät tyypillisimmin opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin, vanhempien kanssa käytävään yhteydenpitoon, opettajaparin yhteisen työn reflektointiin tai oppilaiden työskentelyä koskevaan kollegiaaliseen keskusteluun.

Keksikää yhdessä lisää

Vaikka yhteisopetuksen muotojen määrä on suuri, niin nämäkin muodot ovat kuitenkin vain tyyppiesimerkkejä, yleisiä havainnollistuksia yhteisopetuksen toteutukseen liittyvistä mahdollisuuksista. Yhteisopetuksen kehittämisessä vastuu on kullakin opettajaparilla itsellään. Kuten tämän tutkimuksen teoriaosiossa todettiin, yhteisopetuksen toteutuksessa *vain mielikuvitus on rajana!* (Takala 2010, 64.)

6 YHTEISOPETUKSEN TUOMA LISÄARVO LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSISSÄ

6.1 Opetuksen laatua parantavat tekijät

6.1.1 Opettajaparien näkemykset opetuksen laatua parantavista tekijöistä

Haastatteluissa opettajapareilta kysyttiin heidän näkemyksiään yhteisopetuksen tarjoamasta lisäarvosta opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Näihin kolmeen vaiheeseen kiteytyy koko opettamis-opiskelu-oppimisprosessi (Kansanen ym. 2000, 11), minkä vuoksi nämä voidaan nähdä opetuksen laatua parantavina tekijöinä. Seuraavaksi esitellään jatkuvassa yhteisopetuksessa työskentelevien opettajaparien näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamasta lisäarvosta opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opettajaparien näkemykset kuvaillaan tässä luvussa ensin erikseen, ja luvun lopussa ne esitellään yhteen koottuna (taulukko 16). Seuraavassa luvussa (Yhteisopetuksen laatu ja didaktinen suhde) saatuja tuloksia verrataan tämän tutkimuksen alussa esiteltyyn teoriakirjallisuuteen.

Nelosluokan naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Ainikin ja Leinikin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opetuksen laatua parantavista tekijöistä.

Taulukko 18. Opetuksen laatua parantavat tekijät / nelosluokan naistiimi

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu	kummankin opettajan vahvuuksien hyödyntäminen
		ideoiden jalostuminen
	Yhteisopetuksen toteutus	oppilaiden ryhmittely
		opetus oppilaan tasolla
		vähemmän odottamista
		vähemmän vapaamatkustusta
		opettajat saavat toisiltaan energiaa; opetus ei väsähdä
		opettajilla säilyy yhdessä helpommin motivaatio
		yhteiset hermot; opetus ei kaadu opettajan huonoon päivään
		yhteinen ilo tarttuu helpommin oppilaisiin
	Yhteisopetuksen arviointi	paremmat perustelut ja eri huomiot
		yhteinen muisti
		oppilaan oikeusturva

Ainikki ja Leinikki korostivat puheissaan yhteisopetuksen laatua ja tehokkuutta. Heidän mukaansa yhteisopetus mahdollistaa monipuolisemman ja tasokkaamman opetuksen suunnittelun, koska siinä voidaan hyödyntää kummankin opettajan vahvuuksia ja yhteistyön ansiosta ideoita voidaan jalostaa.

Oppilaiden yksilölliset tarpeet voidaan Ainikin ja Leinikin mukaan huomioida yhteisopetuksessa ryhmitellen oppilaita joustavasti, jolloin oppilaan on mahdollista saada opetusta omalla tasollaan. Opetus on lisäksi tehokkaampaa, kun oppilaat eivät joudu odottelemaan avunsaantia, eivätkä he pääse yhteisopetuksessa niin helposti toimimaan huomaamattomina ja toisten siivellä kulkevana ”vapaamatkustajina”. Ainikki ja Leinikki kertoivat esimerkin heidän luokalleen tulleesta uudesta oppilaasta, joka omien sanojensa mukaan oli ensimmäisen koulupäivänsä jälkeen positiivisessa mielessä uupunut, kun tällä uudella, yhteisopetuksen luokalla joutuikin paiskimaan töitä, eikä voinut hengähtää samaan tapaan kuin oli yhden opettajan opetuksessa tottunut.

Yhteisopetus on Ainikin ja Leinikin mielestä myös motivoivaa, innostavaa ja kehittyvää, kun opettajat saavat toisiltaan energiaa kehittää opetustaan, ja he motivoivat toinen toisiaan. Oppilaiden koulunkäynti ei kaadu opettajan huonoon päivään tai yksittäisen oppilaan ja opettajan väliseen konfliktiin, kun toinen opettaja voi ottaa tilanteen haltuun, eikä kenenkään tarvitse menettää hermojaan. Opettajat tukevat ja kannustavat toinen toisiaan, ja yhteinen ilo tarttuu Ainikin ja Leinikin kokemuksen mukaan helpommin myös oppilaisiin.

Arvioinnin osalta kaksi opettajaa mahdollistaa erilaiset näkökulmat ja paremmat perustelut. Opettajilla on yhdessä kattavampi muisti kunkin oppilaan osaamisesta ja kehitymisestä, ja tätä objektiivisempaa lähestymistapaa opetuksen arvioinnissa Ainikki ja Leinikki pitävät oppilaan oikeusturvana.

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opetuksen laatua parantavista tekijöistä.

Taulukko 19. Opetuksen laatua parantavat tekijät / esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu	ideoiden rikastuminen
		tulva ($1+1>2$)
		yhteinen opetussuunnitelmatyö
		oppilaiden tuen tarpeen arviointi
	Yhteisopetuksen toteutus	oppilaiden yksilöllinen apu ja ohjaus
		ryhmittelyt
		draaman keinot
		yhteistyö muidenkin luokkien kanssa
		sijaisuuDET; opettajan poissaolo ei vaikuta
	Yhteisopetuksen arviointi	2 silmäparia, havainnot, objektiivisuus
		jatkuva arviointikeskustelu oppilaista
		yhteisen työn arviointi ja kehittäminen

Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria puolestaan korostivat kaikessa puheessaan oppilaslähtöisyyttä ja sitä, kuinka yhteisopetuksessa voidaan paremmin huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja yksilöllisen tuen tarve.

Opetuksen suunnittelun osalta he kokivat Ainikin ja Leinikin tavoin, että kahden opettajan avulla ideat rikastuvat, ja ideoinnissa voidaan saavuttaa ”tulva”, jossa kahden opettajan ideat ovat itse asiassa enemmän kuin kaksinkertaiset. Yhteistyössä tehty opetussuunnitelmatyö parantaa heidän mukaansa suunnittelun laatua ja varmistaa kummankin opettajan sitoutumisen yhteisiin tavoitteisiin. Yhdessä heillä on lisäksi paremmat valmiudet arvioida kunkin oppilaan yksilölliset oppimistarpeet, joihin yhteisopetuksen suunnittelu kohdistetaan.

Yksilöllisyyden huomioiminen korostuu myös opetuksen toteutuksessa, jossa Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian mukaan mahdollistuvat erilaiset ryhmittelyt. Yhdessä heidän on helpompi ja mukavampi hyödyntää myös draaman keinoja. Yhteistyöhön tottuneina yhteisopetusluokkien on lisäksi helpompaa tehdä yhteistyötä myös muiden luokkien kanssa, mikä entisestään monipuolistaa opetusta. Opettajan sairauspoissaolot eivät opettajaparin puheissa vaikuta merkittävästi opetuksen toteutumiseen, sillä aina toinen suunnittelussa mukana ollut opettaja on kuitenkin paikalla.

Arvioinnissa kahdella opettajalla on kaksi silmäparia, mikä mahdollistaa tämänkin opettajaparin mielestä moniulotteisemman näkemyksen ja on täten oppilaan kannalta objektiivisempaa. Kahdestaan työskennellessä opettajien on Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian mukaan mahdollista käydä jatkuvaa dialogista arviointikeskustelua oppilaista,

heidän osaamisestaan, kehittymisestään ja tuen tarpeestaan, mitä tämän tutkimuksen havainnointiosuudessa havaittiinkin. Lisäksi Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria kertoivat arvioivansa ja kehittävänsä jatkuvasti myös yhteistä työtään. He pohtivat monesti yhdessä, tekevätkö he tarkoituksenmukaisia asioita, tarkoituksenmukaisella tavalla ja tarkoituksenmukaisilla välineillä sekä sitä, miten he toteuttaisivat yhteistyötä myös muiden luokkien kanssa.

Alkuopetuksen miestiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Ernestin ja Jaakopin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opetuksen laatua parantavista tekijöistä.

Taulukko 20. Opetuksen laatua parantavat tekijät / alkuopetuksen miestiimi

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu	ideointiapu
		aivomyrsky
		virheiden huomaaminen ja korjaaminen
		oppilaiden yksilöllisen tuen kartoitus nopeampaa
	Yhteisopetuksen toteutus	opetuksen eriyttäminen: oppilaiden osallistaminen ja ryhmittely
		joustavuus, hetkessä eläminen ja tilanteissa improvisointi
		tarkoituksenmukaisuus
		eri yhteisopetuksen muodot
		uusien opetusmenetelmien kokeilu
		draaman menetelmät
		opetuksen monipuolisuus ja havainnollistaminen
		työrauha
		kahdet aivot: kun toinen tekee, toinen voi ajatella jo eteenpäin
		kahdet silmäparit: pystytään huomioimaan oppilaat paremmin
		kahdet kädet: pystytään auttamaan paremmin
		kahden opettajan vahvuudet, toistensa täydentäminen
		hauskuus, mielekkyys
		"kupliminen"
	Yhteisopetuksen arviointi	2 silmäparia, 2 mielipidettä
		moniulotteisuus
		tarkkuus, oikeudenmukaisuus ja reiluus
		jatkuva dialoginen arviointi

Ernestin puheista välittyi innostus yhteisimprovisointiin, mikä on mahdollista hänen mukaansa ainoastaan yhteisopetuksessa. Jaakoppi puolestaan korosti yhteisopetuksen

mahdollistamaa aitoa kohtaamista opettajan ja oppilaan välillä, mikä yksin opetettaessa on tähän verrattuna varsin satunnaista.

Edellisten opettajaparien tavoin Ernestin ja Jaakopin mukaan yhteisopetuksessa opettajapari toimii sekä toistensa ideointiapuna että mahdollistaa idearikkaan aivomyrskyn. Dialogisen suunnittelun myötä virheet on helpompi korjata jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, kun tavallisesti yksin työskentelevä opettaja huomaasi ne heidän mukaansa vasta opetuksen toteutuksen aikana – jos silloinkaan. Kahden opettajan voimin myös oppilaiden yksilöllisen tuen kartoitus sujuu nopeammin. Opettajat voivat yhdessä keskustella siitä, ketkä oppilaista tarvitsevat enemmän tukea ja millainen tuki kenellekin olisi tarpeen. Tämä mahdollistaa oppilaslähtöisen opetuksen sekä yksilöllisen avun ja tuen varhaisemmassa vaiheessa kuin yksin opetettaessa.

Opetuksen toteutuksessa tätä yksilöllisyyttä voidaan huomioida Ernestin ja Jaakopin mukaan opetusta eriyttämällä. Ryhmittelemällä oppilaita eri tavoin heidät saadaan helpommin osallistettua opetukseen. Pienemmissä ryhmissä ujommatkin pääsevät ääneen ja oppilaiden erilaiset vahvuudet tulevat paremmin huomatuiksi. Lisäksi eriyttäminen onnistuu ”lennosta”, kun toinen opettaja voi opetuksen missä tahansa vaiheessa siirtyä toiseen tilaan osan luokan oppilaista kanssa, eikä tällaista eriyttämistä jouduta ajoittamaan vain erityisopettajan harvoille samanaikaisopetustunneille. Opetus on Ernestin ja Jaakopin mukaan siis kahden opettajan voimin mahdollista tehdä joustavammaksi ja oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisemmaksi kuin yksin opetettaessa. Ernestin sanoin: *”Tietyillä yhteisopetustunneilla noudatetaan ikään kuin käsikirjoitusta mutta improvisoiden.”*

Opetuksessa on mahdollista toteuttaa myös monipuolisemmin erilaisia (yhteis)opetuksen muotoja, ja opettajat uskaltavat rohkeammin kokeilla uusia opetusmenetelmiä. Yhteisopetuksessa opettajat pystyvät helpommin heittäytymään erilaisiin rooleihin ja hyödyntämään draaman menetelmiä opetuksessaan. Toinen opettaja pystyy esimerkiksi näyttämään oppilaille mallia hyvien kysymyksien tekemisestä toisen johtaessa opetuskeskustelua.

Monipuolisuus yhteisopetuksessa tulee Ernestin ja Jaakopin mukaan ilmi myös muilla tavoin: toisen näyttäessä taululta laulunsanoja toinen voi säestää ja laulattaa oppilaita. Samalla tavoin myös opetuksen eteneminen sujuu jouhevammin, kun toisen opettaessa toinen voi ajatella työskentelyn seuraavia vaiheita. Kahdet silmät näkevät paremmin oppilaiden tuen tarpeen, ja kahdet kädet pystyvät auttamaan heitä paremmin. Yhteisopetuksessa pystytään huomioimaan kahden opettajan vahvuudet, jotka täydentävät toisiaan. Lisäksi yhteistyössä opetuksesta tulee Ernestin ja Jaakopin kokemuksen mukaan hausempaa ja mielekkäämpää kuin yksin toteutettu opetus. Ernesti kuvailee yhteisopetusta ”kuplivaksi”:

”Siinä pitää olla käynnissä jonkinlainen reaktio, joka synnyttää jotain uutta. Ei tarvii aina keksii jotain ihmeellistä, mut siin pitää olla semmost pientä kuplintaa, poreilua.” (Ernesti)

Arvioinnin osalta yhteisopetus on Ernestin ja Jaakopin mukaan moniulotteisempaa. Kaksi silmäparia näkee enemmän ja kaksi mielipidettä tuo näkemykset laajempaan perspektiiviin. Vaikka opettajien arvomaailmat olisivat yhtenäiset, niin he näkevät ja tulkitsevat asioita eri tavalla, mikä mahdollistaa Ernestin ja Jaakopin mukaan ”kolmiulotteisemman” käsityksen muodostamisen lapsesta. Tällöin arviointi on myös tarkempaa, oikeudenmukaisempaa ja reilumpaa. Siihen eivät vaikuta oppilaan ja opettajan väliset henkilökemiat eikä opettajan yksittäisten päivien tunnetilat, sillä paikalla on aina kaksi toisistaan poikkeavaa ja samalla toisiaan täydentävää näkemystä. Lisäksi Ernesti ja Jaakoppi kertovat jatkuvasti seuraavansa oppilaidensa käytännön työskentelyä ja ”puhuvansa oppilaita läpi”. Yhteisopetus mahdollistaa heidän käsitystensä mukaan siis oppilaiden jatkuvan dialogisen arvioinnin arjen keskellä, mikä on takeena laadukkaalle arvioinnille.

Alkuopetuksen naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Hilpan ja Kerttulin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opetuksen laatua parantavista tekijöistä.

Taulukko 21. Opetuksen laatua parantavat tekijät / alkuopetuksen naistiimi

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu	laajempi osaaminen
		enemmän ideoita
		ideoiden eläminen, kehittäminen, jalostuminen
		suunnitelmien tasokkuus
		yhteinen muisti; parhaat ideat muistetaan hyödyntää
	Yhteisopetuksen toteutus	jalostetut ideat mahdollista hyödyntää
		yhteisimprovisaatio, opetushetkien rikastuminen
		draamamenetelmät
		mielekkäät ryhmittelyt
		avustus, oppilaiden keskittyminen olennaiseen
		työrauha
		tuki, apu ja kannustus
		hauskuus, monipuolisuus, erilaiset projektit
		joustavuus
		tarkoituksenmukaisuus
		hermojen parempi riittäminen
		opettajan sairastuminen ei vaikuta opetukseen
		yllättävät tilanteet eivät keskeytä opetusta
	Yhteisopetuksen arviointi	kaksi silmäparia, moniulotteisuus
		objektiivisuus, henkilökemiat eivät vaikuta
		jatkuva dialoginen arviointi

Hilpan ja Kerttulin puheissa oli tulkittavissa innostusta opetuksen elävöittämiseen ja elämyksellisyyteen. Heillä tuntui olevan läheinen suhde draaman menetelmiin, joita on heidän kokemuksensa mukaan monella tapaa mutkattomampaa toteuttaa kaksin. Sekä uskallus että käytännön järjestelyt onnistuvat draamassa helpommin yhdessä kuin yksin opetettaessa.

Yhteisopetuksen suunnittelua heidän mielestään parantavat kahden opettajan laajempi osaaminen ja suurempi ideavarasto. Kuten monet muutkin parit olivat havainneet, yhdessä suunnitellessa ideat lähtevät elämään, niitä kehitellään eteenpäin ja ne jalostuvat huippuunsa. Hilppa ja Kerttuli korostavat oppilaan hyötyjä yhteisopetuksen mahdollis-
tamassa monipuolisemmassa suunnittelussa. Opetustuokiot voidaan suunnitella esimerkiksi paljon toiminnallisemmiksi kuin mihin kukaan opettaja pystyisi yksinään. Lisäksi opettajaparilla on yhdessä parempi muisti, minkä myötä vanhatkaan suunnitelmat eivät niin helposti unohdu, vaan parhaat ideat muistetaan hyödyntää.

Kahden opettajan voimin nämä jalostuneimmatkin ideat ovat myös ylipäänsä mahdollisia hyödyntää, toisin kuin yksin opetettaessa. Hilppa ja Kerttuli kuvaavat yhteisopetus-

hetkiä monin tavoin rikkaina: opettajien saadessa ideoita toistensa tekemisistä ja tarttuessa toistensa antamiin tarjouksiin, ikään kuin improvisaatioissa, lähtee heidän sanojaan lainaten pyörä pyörimään. Tämä mahdollistaa myös draamaimprovisaatiot, jossa toinen opettaja ottaa itselleen roolin toisen toimiessa tämän roolihahmon ja oppilaiden välissä. Esimerkiksi Kalevalan päivänä Kerttuli otti itselleen vienankarjalaisen mummon roolin soittaen kannelta, laulattaen oppilaita ja kertoen heille suomalaisesta kansanperinteestä. Tällöin Kerttuli pystyi selventämään pienille oppilailleen, mitä tilanteessa tapahtuu ja miten siinä toimitaan, minkä opettajapari kertoi yksin opetettaessa olevan haastavaa.

Muiden opettajaparien tavoin Hilppa ja Kerttulikin kokivat yhteisopetuksen suureksi hyödyksi opetuksen eriyttämisen oppilaan kannalta sopivia ja mielekkäitä ryhmittelyjä muodostaen ja niitä joustavasti vaihdellen. Heidän mukaansa oppilaiden on kahden opettajan opetuksessa myös helpompi saada apua ja tukea: Toisen opettajan keskittyessä esimerkiksi taulutyöskentelyyn toinen voi huolehtia siitä, että oppilaat keskittyvät olennaiseen, mikä parantaa sekä luokan yhteistä että kunkin oppilaan omaa työrauhaa. Samalla tavoin toisen antaessa ohjeistusta toinen voi kiertää neuvomassa ja auttamassa, kehumassa ja kannustamassa. Yksin opetettaessa tällaiset henkilökohtaiset tsemppaukset voivat Hilpan ja Kerttulin mukaan jäädä varsin satunnaisiksi, ja toisaalta joiltain oppilailta voi yhden opettajan opetuksessa jäädä kokonaan tehtävät tekemättä – ilman että opettajan on sitä välttämättä aina edes mahdollista huomata.

Yhteisopetuksessa opettajat jaksavat Hilpan ja Kerttulin mukaan järjestää hauskeempaa ja monipuolisempaa opetusta, kuten suurempiakin projekteja, joihin yksin opetettaessa eivät rahkeet välttämättä riittäisi. Myös yhteisopetuksen mahdollistama joustavuus ja tarkoituksenmukaisuus perustuvat Hilpan ja Kerttulin mukaan siihen, että kahdestaan tehdessä opettaja on rohkeampi joustamaan suunnitelmistaan ja heittäytymään tilanteisiin oppilaiden tarpeiden mukaan. Tähän yksittäisellä opettajalla ei Hilpan ja Kerttulin kokemuksen mukaan ole aina voimavaroja. Yhteisopetuksessa opettajapari voi kesken oppitunninkin miettiä yhdessä sekä omaa että oppilaiden jaksamista: sitä, mihin voimat riittävät ja sitä, mitkä opetuksessa ovat ne keskeisimmät sisällöt, jotka olisi tärkeintä käydä läpi.

Opettajan sairastuminen, mistä Klaara-Kristiina ja Kukka-Maariakin puhuivat, opetuksen tavallisesti keskeyttävät yllättävät tilanteet tai esimerkiksi oppilaiden keskinäiset riidat eivät Hilpan ja Kerttulin mukaan hidasta tai haittaa yhteisopetusta, sillä toisen opettajan ollessa sairaana tai selvittäessä oppilaiden välisiä erimielisyyksiä toinen pysyy jatkamaan yhdessä suunniteltua opetusta eteenpäin. Luokka ei siis joudu koskaan jäämään yksin, muttei myöskään luokkaa tuntemattoman sijaisopettajan vastuulle.

Arvioinnin osalta Hilpan ja Kerttulin näkemykset osuvat yksiin muidenkin opettajaparien näkemysten kanssa. He korostavat, että kaksi silmäparia on oppilaan etu, sillä ne näkevät eri tilanteet eri näkökulmista, jolloin arviointi on moniulotteisempaa. Arviointiin eivät myöskään vaikuta opettajan ja oppilaan väliset henkilökemiat, koska jo opettajan kertoessa ääneen oppilaan tekemisiä toiselle opettajalle hän joutuu miettimään myös omaa suhtautumistaan oppilaaseen. Lisäksi jatkuvat dialogiset arviointikeskustelut oppilaista takaavat Hilpan ja Kerttulin mukaan arvioinnin kattavuuden.

Vitosluokan naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Lenitan ja Lyydian näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opetuksen laatua parantavista tekijöistä.

Taulukko 22. Opetuksen laatua parantavat tekijät / vitosluokan naistiimi

Opetuksen laatua parantavat tekijät	Yhteisopetuksen suunnittelu	jatkuva ideointi
		kaksi päättä, tuplaideat
		vuorovaikutteisuus, ideoiden kumuloituminen
		suuremmat projektit
	Yhteisopetuksen toteutus	tasokkuus
		toiminnallisuus
		monipuolisuus
		useammin ekstrakivaa
		motivointi
		retket, projektit, teemat
		oppiaineiden erilainen jaksotus
		mielekkyyys
		eri tilojen hyödyntäminen
		työrauha
		tehostetun tuen oppilaiden huomioiminen
		tehokkuus; ei turhaa odottelua
	Yhteisopetuksen arviointi	yhteinen muisti
		panostaminen
		perusteleminen
		tarkkuus

Vaikka Lenita ja Lyydia ovat tämän tutkimuksen jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavista opettajapareista tuoreimmat tulokkaat, heidän näkemyksensä yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta opetuksessa olivat hyvin samanlaisia kuin kaikilla muillakin opettajapareilla. Erityispiirteenä juuri heidän näkemyksilleen oli se, että he korostivat puheissaan yhteisopetuksen hauskuutta ja motivoivuutta.

Suunnittelussa Lenita ja Lyydia kertoivat ideoinnin olevan jatkuvampaa kuin yksin opettaessaan. Kaksi päättä mahdollistaa paitsi tuplamäärän ideoita, myös ideoiden elämissen, kehittymisen ja kumuloitumisen ideoinnin vuorovaikutteisuuden ansiosta. Yhteisten voimavarojen ansiosta opetuksessa on mahdollista toteuttaa myös suurempia projekteja kuin mihin yksin opettaessa pystyisi.

Yhteiset voimavarat ovat tämän naistiimin mukaan parantaneet opetuksen tasoa. Yhdessä he ovat pystyneet suunnittelemaan toiminnallisempia opetustuokioita, opetus on voinut olla monipuolisempaa, ja erinäiset projektit ja toiminnalliset opetustuokiot ovat tuoneet oppilaille heidän sanojensa mukaan ”useammin ekstrakivaa” kuin mihin yksin opettaessa kumpikaan heistä oli kokenut pystyvänsä ajan ja rahkeiden ollessa rajalliset. Esimerkki tällaisesta ”ekstrakivasta” havaittiin aineistonkeruupäivänä, jolloin Lenita ja Lyydia opettivat matematiikan murtolukuja kahden pysäkin opetuksessa. Lenitan kanssa oppilaat opiskelivat murtolukuja havainnollistavien murtokakkujen avulla, ja Lyydian kanssa oppilaat askartelivat pahvista ja huovasta ”murtokakkupizzoja” koristeeksi ruokalan seinälle. Opettajapari kertoi, että oppilaat olivat esittäneet toiveen tehdä ihan oikeitakin pizzoja, jolloin he olivat ruvenneet oitis suunnittelemaan luokan yhteistä matematiikka-leipomistunnetuokiota. Muun muassa tällaisiin opetuksellisiin hupihetkiin yhteisopetus tarjoaa perinteistä opetusta paremmat puitteet. Yhteisopetuksen hauskuus korostuu tämän naistiimin mukaan juuri siinä, että opetuksesta on yhdessä toimien helpompi tehdä motivoivaa. Opettajilla riittävät voimavarat useammin erilaisten retkien ja projektien toteuttamiseen, ja oppiaineita jaksetaan teemoitella ja jaksottaa eri tavoin. Tämä vaatii toki yhteistä ideointia ja suunnittelua, mutta tekee opetuksesta paljon mielekkäämpää.

Mielekkyys näkyy Lenitan ja Lyydian mukaan myös siinä, kun kahden opettajan voimin oppilaita voidaan jaotella erilaisiin kokoonpanoihin; ikään kuin ”kaikki tunnrit olisivat

ryhmätunteja”, kuten he haastattelussa asian ilmaisivat. Nämä ryhmittelyt ja se käytännön seikka, että kahden opettajan voimin oppilaat voivat työskennellä eri tiloissa, parantavat heidän mukaansa työrauhaa ja mahdollistavat paremmin tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisen. Kuten Ainikki ja Leinikkikin kokivat, myös Lenitan ja Lyydian mielestä yhteisopetus mahdollistaa tehokkaamman opetuksen, kun oppilaat eivät joudu turhaan odottelemaan opetuksen etenemistä.

Ainikin ja Leinikin tavoin Lenita ja Lyydiakin mainitsivat opettajaparin yhteisen muistin arvioinnin tasoa parantavaksi tekijäksi. Lenita ja Lyydia kokivat yhteisopettajuuden myötä arvioinnin kehittyneen myös sen vuoksi, että yhdessä työskennellessä siihen on automaattisesti halunnut panostaa enemmän, toisen kanssa keskustellessa käsityksiä on joutunut perustelemaan enemmän, ja yhteistyön vaatiman yhteisen kirjanpidon myötä arvioinnista on tullut aiempaa tarkempaa.

Yhteenvedo opettajaparien näkemyksistä

Edellä esiteltiin erikseen kunkin jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavan opettajaparin näkemykset yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta opetukseen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Sekä yhdessä että erikseen haastatelluilla naispareilla oli keskenään varsin samanlainen näkemys aiheesta, ja he korostivatkin samoja asioita. Erikseen haastatellulla miesparilla puolestaan oli keskenään hieman erilainen mutta kuitenkin toisiaan täydentävä visio yhteisopetuksen suurimmista hyödyistä. Kaikkien opettajaparien näkemykset tukivat toisiaan ja olivat hyvin samansuuntaisia, mutta jokaisella parilla oli jokin oma näkökulma, joka heidän puheissaan korostui.

Ainikki ja Leinikki korostivat puheissaan yhteisopetuksen laatua ja tehokkuutta. Heidän mukaansa yhteisopetus mahdollistaa monipuolisemman ja tasokkaamman opetuksen suunnittelun, koska siinä voidaan hyödyntää kummankin opettajan vahvuuksia ja yhteistyön ansiosta ideoita voidaan jalostaa. Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria puolestaan korostivat kaikessa puheessaan oppilaslähtöisyyttä ja sitä, kuinka yhteisopetuksessa voidaan paremmin huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja yksilöllisen tuen tarve. Ernestin puheista välittyi innostus yhteisimprovisointiin, mikä on mahdollista hänen mukaansa ainoastaan yhteisopetuksessa. Jaakoppi taas korosti Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian tavoin yhteisopetuksen mahdollistamaa aitoa kohtaamista opettajan ja oppilaan

välillä, mikä yksin opetettaessa on tähän verrattuna varsin satunnaista. Hilpan ja Kerttulin puheissa oli tulkittavissa Ernestin kaltainen innostus opetuksen elävöittämiseen ja elämyksellisyyteen. Heillä tuntui olevan läheinen suhde draaman menetelmiin, joita on heidän kokemuksensa mukaan monella tapaa mutkattomampaa toteuttaa kaksin. Lenitan ja Lyydian näkemyksen erityispiirteenä oli Hilpan, Kerttulin ja Ernestin kaltaisesti se, että he korostivat puheissaan yhteisopetuksen hauskuutta ja motivoivuutta sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta.

Kaikkien opettajaparien näkemykset toivat yhteisopettamisen hyötyihin liittyen siis omanlaisensa lähestymistavan, mutta siitä huolimatta he puhuivat samoista asioista, samoista tekijöistä, jotka yhteisopetuksessa parantavat opetuksen laatua. Nämä tekijät on koottu seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (taulukko 18). Opettajaparien näkemykset yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta opetukseen on eritelty opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Jokaisen opettajaparin jokainen maininta on otettu luokittelussa huomioon, mutta tähän yhteenvetotaulukkoon näkemyksiä on yhdistelty enemmän kuin yksittäisten opettajaparien taulukoissa. Taulukon vasempaan reunaan on merkitty rasteilla, ketkä opettajaparit puhuivat mistäkin taulukossa esitellystä tekijästä. Opettajaparien numerointi on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 23. Opetuksen laatua parantavat tekijät luokanopettajaparien näkökulmasta

Opetuksen laatua parantavat tekijät					
Yhteisopetuksen suunnittelu	1	2	3	4	5
laajempi osaaminen, kummankin opettajan vahvuuksien hyödyntäminen	x		x	x	
aivomyrsky, ideoiden runsaus		x	x	x	x
vuorovaikutteisuus, ideoiden jalostuminen ja kehittäminen	x	x		x	x
jatkuva ideointi, ideoiden eläminen				x	x
virheiden huomaaminen ja korjaaminen			x		
suunnitelmien tasokkuus				x	
yhteinen opetus suunnitelmatyö		x			
oppilaiden yksilöllisen tuen tarpeen kartoitus		x	x		
suuremmat projektit					x
yhteinen muisti; parhaat ideat muistetaan hyödyntää				x	
Yhteisopetuksen toteutus	1	2	3	4	5
opetuksen tasokkuus ja rikkaus				x	x
opetuksen tehokkuus: ei turhaa odottelua, toinen opettaja voi ajatella eteenpäin	x			x	x
opetuksen tarkoituksenmukaisuus, mielekkyys			x	x	x
opetuksen hauskuus; useammin ekstrakivaa oppilaille			x		x
oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen	x		x		x
apu, tuki ja kannustus		x	x	x	
oppilaiden ryhmittely; eri tilojen hyödyntäminen	x	x	x	x	x
opetuksen monipuolisuus			x		x
opetuksen kehittäminen, uusien opetusmenetelmien kokeilu	x	x	x		
opetuksen toiminnallisuus, retket, projektit, teemat					x
opetuksen joustavuus, hetkessä eläminen ja tilanteissa improvisointi			x	x	
draaman menetelmien hyödyntäminen		x	x	x	
työrauha, oppilaiden keskittyminen olennaiseen	x		x	x	x
motivaatio, innostava opetus	x		x		x
opettajan hermojen parempi riittäminen	x			x	
yllättävät tilanteet eivät keskeytä opetusta				x	
opettajan sairastuminen ei vaikuta opetukseen		x		x	
erilaiset opettajat täydentävät toisiaan			x		
yhteistyö muidenkin luokkien kanssa		x			
Yhteisopetuksen arviointi	1	2	3	4	5
objektiivisuus	x	x	x	x	
moniulotteisuus, perusteleminen	x		x	x	x
jatkuva dialogisuus		x	x	x	
tarkkuus, panostaminen			x		x
yhteinen muisti	x				x

6.1.2 Yhteisopetuksen laatu ja kattavampi didaktinen suhde

Edellisessä luvussa esitetyt opettajaparien näkemykset yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ovat suoraan kytköksissä teoriaosiossa esiteltyyn opettamis-opiskelu-oppimisprosessiin (ks. luku 3.2). Kuten teoriaosiossa kerrottiin, opettamis-opiskelu-oppimisprosessi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Kansanen ym. 2000, 11). Tämän prosessin päämääränä on oppiminen (Yrjönsuuri 1994, 26–27). Oppimista voi tietyissä asioissa tapahtua sattumaltakin (Kansanen 2004, 52–62), mutta tavoitteellisessa oppimisessa opetustapahtumaa ohjailee opettaja (Uusikylä & Atjonen 2005, 20–21). Opettajan tehtävänä on luoda mahdollisimman suotuisat olosuhteet oppilaan oppimiselle (Kansanen 2004, 80–81).

Yhteisopetuksessa opettajia on kaksi, jolloin opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta on mahdollista toteuttaa laadukkaampaa opetusta, eli parantaa oppilaan oppimiselle suotuisia olosuhteita. Aiempien tutkimusten mukaan yhteisopetuksen on todettu hyödyttävän opetuksen suunnittelua siinä suhteessa, että opettajaparilla on kaksi erilaista kokemustaustaa ja kaksi toisiaan täydentävää persoonaa käytettävänä (Villa, Thousand & Nevin 2008, 16). Myös tämän tutkimuksen opettajaparit kokivat, että heillä on yhdessä laajempi osaaminen ja he täydentävät toisiaan hyödyntämällä kummankin opettajan vahvuuksia opetuksen suunnittelussa. Näistä teemoista puhui kolme opettajaparia viidestä (ks. taulukko 24).

Yhteissuunnittelussa opettajaparin ideoiden on todettu kumuloituvan ja niiden on tulkitu voivan kehittyä pidemmälle kuin yksin ideoidessa (Rytivaara 2012, 1006). Tätä mieltä olivat myös tähän tutkimukseen haastatellut opettajaparit. Neljä viidestä opettajaparista kertoi ideoiden runsaudesta ja aivomyrskystä olevan suuri hyöty opetuksen suunnitteluvaiheessa. Samoin neljä viidestä opettajaparista kertoi ideoiden jalostuvan vuorovaikutteisuuden ansiosta korkeatasoisemmiksi kuin koskaan yksin opettaessaan. Kaksi viidestä opettajaparista korosti ideoiden jäämistä yhteisopetuksessa elämään ja ideoinnin olevan jatkuvampaa kuin yhden opettajan toteuttamassa suunnittelutyössä. Yksi opettajapareista koki yhteisopetuksessa tehtyjen suunnitelmien olevan yksin tehtyjä tasokkaampia. Tähän liittyen eräs toinen opettajapari huomautti, että yhdessä suunnitel-

lessa opettajaparin on mahdollista huomata jo suunnitteluvaiheessa ne virheet, jotka yksin opettaessa huomattaisiin vasta toteutusvaiheessa – jos silloinkaan.

Yhteishengen avulla opettajaparille on koettu kehittyvän yhteinen muisti ja tietämys, mikä osaltaan myös parantaa opetuksen suunnittelun tasoa (Rytivaara 2012, 1006). Yksi tämän tutkimuksen opettajapareistakin korosti sitä, että yhteisen muistin avulla jo opetuksen suunnittelun varhaisemmassa vaiheessa keksityt ideat muistetaan paremmin hyödyntää, mikä mahdollistaa laadukkaamman opetuksen.

Yhteisopetuksen toteutuksessa oppilaita voidaan aiempien tutkimusten mukaan opettaa monipuolisemmin, eriyttää helpommin ja huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet paremmin (Ahtiainen ym. 2011, 57; Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10; Villa, Thousand & Nevin 2008, 16). Kuten teoriaosiossa esitettiin, yhteisopetuksen lähtökoh-tana ovat aina oppilas ja hänen yksilölliset oppimistarpeensa, mitä Conderman, Bresna-han ja Pedersen (2009, 16) kuvasivat yhteisopetuksen mallissaan (ks. kuvio 2). Myös tähän tutkimukseen haastatellut opettajaparit kokivat yhteisopetuksen olevan laaduk-kaampaa ja oppilaslähtöisempää kuin yhden opettajan toteuttama opetus. Kaikki opetta-japarit korostivat yhteisopetuksen mahdollistamaa oppilaiden joustavaa ja tarkoituk-senmukaista ryhmittelyä sekä useamman tilan samanaikaista hyödyntämistä opetukses-sa, minkä koettiin tekevän opetuksesta mielekästä ja nimenomaan oppilaiden yksilölli-siä tarpeita huomioivaa. Yhteisopettamisen tasokkuutta kehui kaksi viidestä opettajapa-rista ja tehokkuutta kolme viidestä. Yhteisopettamisen tehokkuus perustuu muun muas-sa siihen, etteivät oppilaat joudu odottelemaan vain yhdeltä opettajalta saatavaa apua (Villa, Thousand & Nevin 2008, 16). Opettajapareista neljä viidestä koki yhteisopetuk-sen mahdollistavan paremman työrauhan, mikä vastaa myös aiemmista tutkimuksista saatuja tuloksia (ks. Ahtiainen ym. 2011, 58–59).

Kuten teoriaosiossa todettiin, oppiminen edellyttää motivaatiota, tavoitteita ja aktiivista toimintaa (Kansanen 2004, 72). Opittavan asian on tunnettava oppilaasta mielekkäältä ja merkitykselliseltä, jotta hän innostuisi opiskelemaan sitä (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 40–41). Tähän tutkimukseen haastateltujen opettajaparien mielestä yhteisopetus mahdollistaa innostavamman ja motivoivamman oppimisympäristön, sillä opettajapari innostaa toinen toisiaan ja innostuminen tarttuu näin helpommin oppilaisiinkin. Kolme

viidestä opettajaparista kehui yhteisopetuksen olevan yksin opettamista motivoivampaa sekä heidän itsensä että oppilaiden kannalta. Kaksi viidestä parista korosti yhteisopetuksen hauskuutta nimenomaan oppilaiden kannalta, sillä yhteistyössä opettajilla riittävät rahkeet suurempien projektien ja toiminnallisempien opetustuokioiden toteuttamiseen. Yksi pareista kertoi tekevänsä yhteisopetuksessa useammin myös retkiä, ja kolme pareista kertoi hyödyntävänsä yhteisopetuksessa draaman menetelmiä. Draaman avulla opetusta voidaan elävöittää esimerkiksi toisen opettajan toimimalla roolissa samalla, kun toinen huolehtii ryhmänhallinnasta. Kolme viidestä opettajaparista kertoi yhteisopetuksen innostaneen heitä kehittämään opetustaan ja esimerkiksi kokeilemaan rohkeammin uusia opetusmenetelmiä, joita he yhdessä voivat myös arvioida ja kehitellä eteenpäin.

Yhteisopetuksen käytännön arjen helpotuksista ei tutkimuskirjallisuudesta löydetty viitteitä. Havainnoinneista ja haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että yhteisopetuksessa monia tavallisen opetuksen keskeyttäviä tilanteita ei pääse syntymään, sillä toinen opettaja voi jatkaa opetusta toisen esimerkiksi selvitellessä oppilaiden välitunnilla sattunutta riitaa, huolehtiessa aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta tai kohdatessa muita arjen yllättäviä tilanteita. Myöskään opettajan sairauspoissaolot eivät haastateltavien mukaan vaikuta niin suuresti opetuksen toteutumiseen, sillä yhden opettajan sairastuessa luokassa on aina silti toinen suunnittelutyössä mukana ollut opettaja paikalla.

Arvioinnin osalta haastatellut opettajaparit korostivat kahden opettajan mahdollistamaa moniulotteisuutta, dialogisuutta ja objektiivisuutta. Objektiivisuudesta ja moniulotteisuudesta puhui kummastakin neljä viidestä opettajaparista, ja jatkuvan dialogisuuden hyötyjä kehui kolme opettajaparia. Kaksi opettajaparia koki yhteisopetuksessa lisäksi panostavansa arviointiin enemmän kuin yksin opettaessaan.

Tämän tutkimuksen perusteella yhteisopetus parantaa siis opettamis-opiskeluoppimisprosessin laatua ja tekee siitä moniulotteisempaa kuin yhden opettajan toteuttamassa opetuksessa. Kuten teoriaosiossa esiteltiin, opettajan suhdetta oppilaan opiskeluun ja oppimiseen kutsutaan didaktiseksi suhteeksi (Kansanen & Meri 1999, 114). Didaktinen suhde kuvaa opettajan pedagogista ja didaktista asiantuntijuutta, johon kuuluvat Lahdeksen kuvaamat opettamisen perustaidot, kuten opetuksen suunnittelu, oppilai-

den motivointitaito, työtapojen monipuolinen käyttö, eriyttäminen sekä opetuksen arviointi (ks. Lahdes 1977, 140–141, 153–185, 295–306). Tämän tutkimuksen valossa yhteisopettajuuden voidaan nähdä tarjoavan paremmat mahdollisuudet näihin kaikkiin näkökulmiin. Haastateltujen yhteisopettajien mielestä kahden opettajan koettiin mahdollistavan monipuolisemman, innostavamman ja yksilölliset tarpeet paremmin huomioivan opetuksen, mikä tarkoittaisi tällöin didaktisen suhteen olevan yhteisopetuksessa laajempi ja kattavampi kuin yhden opettajan toteuttamassa opetuksessa.

6.2 Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät

6.2.1 Opettajaparien näkemykset opettajan työtä helpottavista ja kehittävistä tekijöistä

Opetuksen suunnittelun, arvioinnin ja toteutuksen lisäksi haastatellut opettajaparit kokivat yhteisopetuksen tarjoavan lisäarvoa myös opettajan työn näkökulmasta. Yhteisopetuksen koettiin sekä keventävän opettajan työtaakkaa ja parantavan työssä viihtymistä että kehittävän opettajan professionaalisuutta. Seuraavaksi esitellään jatkuvassa yhteisopetuksessa työskentelevien opettajaparien näkemyksiä yhteisopetuksen mahdollistamasta lisäarvosta opettajan työtä helpottavista ja kehittävistä tekijöistä. Opettajaparien näkemykset kuvaillaan tässä luvussa ensin erikseen, ja luvun lopussa ne esitellään yhteen koottuna (ks. taulukko 30). Seuraavassa luvussa (Yhteisopettajuus ja pedagoginen sisältötieto) saatuja tuloksia verrataan tämän tutkimuksen alussa esiteltyyn teoriakirjallisuuteen.

Nelosluokan naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Ainikin ja Leinikin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opettajan työtä helpottavista ja kehittävistä tekijöistä.

Taulukko 24. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / nelosluokan naistiimi

Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät	osaamisen jakaminen; toistensa täydentäminen
		vastuun jakaminen
		huolien jakaminen
		vaikeiden asioiden hoitaminen
		vanhempien kohtaaminen
		päätösten tekeminen
		yhteinen muisti
		yhteiset hermot
		yhteinen jaksaminen, yhteiset voimavarat
		omien voimavarojen hallinta
		motivaation säilyttäminen
		toisesta voimaantuminen
		yhdessä tekemisen ilo
	Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät	toiselta oppiminen
		yhdessä oppiminen
		oman inhimillisyytensä tunnistaminen ja myöntäminen
		yhdessä kasvaa halu kehittyä

Ainikin ja Leinikin mukaan opettajan työtä yhteisopetuksessa keventää se, että opettajien erilaiset taidot täydentävät toisiaan ja osaamista ja vastuuta voidaan jakaa. Myös huolien jakaminen keventää heidän mukaansa yhteisopettajuuden arkipäivää: aamulla oppilaan vanhemmalta saatu huolta aiheuttava viesti voidaan sopia käsiteltäväksi seuraavalla välitunnilla, jolloin asia on helpompi unohtaa oppitunnin ajaksi. Yhteisopettajuus helpottaa heidän mukaansa muidenkin vaikeiden asioiden hoitamista, päätösten tekemistä, tärkeiden asioiden muistamista ja esimerkiksi vanhempien kohtaamista.

Opettajan ei heidän mukaansa yhteisopetuksessa tarvitse menettää hermojaan, sillä toinen aina tunnistaa, jos toisella alkaa ”keittää yli”. Tällaisessa tilanteessa voi kehottaa toista vaikka hakemaan kahvia, jolloin hän itsekkin huomaa ärtyneensä, ja jo lyhyen tilanteesta poistumisen myötä pystyy taas toimimaan kypsästi ja jaksaa kohdata paremmin haastavat tilanteet.

Toisen opettajan kanssa on Ainikin ja Leinikin mukaan myös helpompi myöntää, jos on itse väsynyt tai oppilaat käyttäytyvät levottomasti, minkä vuoksi suunnitelmiin täytyy tehdä muutoksia. Yksin opettaessa saattaisi heidän mukaansa helposti pakottaa itsensä pysymään suunnitelmissa, mikä on pidemmän päälle varsin kuluttavaa. Yhdessä jaksaa tehdä paremmin, ja toisen kanssa oppii hallitsemaan omiakin voimavarojaan. Yhteis-

opettajuus on Ainikin ja Leinikin mukaan voimaannuttavaa, ja aito yhdessä tekemisen ilo parantaa opettajan työssä viihtymistä.

Opettajan professionaalisuutta kehittää Ainikin ja Leinikin mukaan yhteisopettajuudessa se, että voidaan oppia paitsi toiselta myös toisen kanssa. Kummallakin on omat vahvuutensa, joita toiselle voi opettaa, mutta heidän mukaansa yhdessä uskaltaa lähteä kokeilemaan myös kummallekin haasteelliselta tuntuvia asioita. Ainikille ja Leinikille esimerkiksi musiikin opetus on tuntunut aina haasteelliselta, eikä kumpikaan heistä voisi omien sanojensa mukaan kuvitellakaan opettavansa sitä yksin. Yhdessä se kuitenkin sujuu, ja tuntuu jopa mukavalta.

Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta on tärkeää myös tunnistaa oma inhimillisyytensä ja myöntää, ettei itse pysty kaikkeen. Tämän Ainikki ja Leinikki ovat havainneet yhteisopetuksessa. Heidän mukaansa yhdessä kasvaa kuitenkin halu kehittyä. Toiselta saa intoa ja energiaa kehittää itseään ja opetustaan, kun yksin opettaessa saattaisi heidän mukaansa vuosien saatossa väsähtää ja alisuoriutua.

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opettajan työtä helpottavista ja kehittävästä tekijöistä.

Taulukko 25. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät	jaettu vastuu
		päätöksenteko, ongelmien ratkominen yhdessä
		jaettu työmäärä
		tuuletus, työpäivien läpikäynti
		sairaslomat/sijaisuudet
		pääsee pissalle
	Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät	kollegiaaliset keskustelut oppilaista ja opetuksesta
		työpäivien reflektointi; yhteisen työn arviointi
		oman työn yhteinen arviointi
		työparin arviointi, vertaispalaute
		peilaus
		toinen toistensa hiominen
		joutuu laittamaan alttiiksi oman tapansa tehdä työtä
		ei-urautuminen

Opettajan työtaakkaa keventävät ja työssä viihtymistä parantavat myös Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian mukaan se, että yhteisopettajilla on jaettu vastuu ja työ-määrä, ja päätökset voidaan tehdä ja ongelmat ratkoa yhdessä. He kertoivat myös käy-vänsä päivän tapahtumat työpäivän päätteeksi läpi, mikä heidän mukaansa ”tuulettaa” pään, eivätkä huolet jää mietityttämään enää työpaikalta lähdettäessä.

Klaara-Kristiina ja Kukka-Maaria kokevat opettajan työtaakkaa keventäväksi myös sen, ettei opettajan jääminen sairaslomalle tuo lisästressiä sijaisopettajan tiedottamisesta, vaan toinen opettaja kantaa vastuun yhdessä suunnitellusta opetuksesta toisen hyvällä omallatunnolla parantaessa itsensä kuntoon. Käytännön arkea helpottaa Kukka-Maarian mukaan myös se, että kahden opettajan läsnäolo luokassa mahdollistaa toisen käymään välillä vessassa, mitä ei kiireisinä työpäivinä hänen mukaansa ehdi välttämättä lainkaan tehdä.

Opettajan professionaalisuutta kehittävät Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian mukaan kollegiaaliset keskustelut oppilaista ja opetuksesta, työpäivien reflektointi ja yhteisen työn arviointi. Toisen kanssa on heidän kokemuksestaan mahdollista myös arvioida omaa työtä yhdessä sekä antaa työparille vertaispalautetta. Itseään voi peilata omaan pa-riinsa ja yhdessä opettajapari voi hioa toinen toistaan.

Yhdessä joutuu tämän naistiimin mukaan myös kyseenalaistamaan oman tapansa tehdä työtä, ja kehittyä yhdessä uuteen suuntaan. Kuten Ainikki ja Leinikkikin totesivat, Klaa-ra-Kristiinan ja Kukka-Maarian mukaan yhteisopettajuuden avulla opettajan ajattelu ja toimintatavat eivät niin helposti uraudu.

Alkuopetuksen miestiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Ernestin ja Jaakopin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opettajan työtä helpottavista ja kehittävästä tekijöistä.

Taulukko 26. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / alkuopetuksen miestiimi

Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät	ajan ja vaivan puolittuminen
		työtehtävien delegoiminen ja yhdessä tekemisen tehokkuus
		aivomyrsky suunnittelussa
		vuorovaikutteisuus, yhdessä tekemisen ilo
		yhteisimprovisointi
		uskallus kokeilla, ottaa riskejä, heittäytyä
		päätöstenteko
		yhteinen vastuu
		mokien paikkailu
		yhteinen muisti
		jaetut roolit
		ei stressiä poissaoloista eikä harhaluuloa omasta korvaamattomuudesta
		oppilaantuntemuksessa nopeammin kartalle yksittäisistä oppilaista
		vertaistuki oppilaiden arvioinnissa
		yhteinen näkemys, yhteinen opetusfilosofia, yhteiset kokemukset
		toisesta huolta pitäminen
		henkinen tuki uusilla opettajilla
		toinen voi hakea kahvia
	Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät	yhdessä oppii ja kehittyy enemmän kuin yksin
		kokemus karttuu nopeammin
		useamman oppilaan ansiosta monipuolisempi oppilaantuntemus
		lasten ja aikuisten kohtaamisen taito
		vertaispalaute
		yhteinen reflektointi
		yhteinen keskustelu arvoista, näkemyksistä ja opetusfilosofiasta
		rohkeus kokeilla uusia opetusmenetelmiä ja ottaa riskejä
		mahdollisuus yhdessä arvioida ja reflektoida opetuskokeiluja
		oppii joustamaan ja tekemään kompromisseja
		erilaiset opetusmenetelmät, tottumukset, didaktiset taidot ja mallit sekä opettajien erilainen luonne, tavat ja tottumukset täydentävät toisiaan
		kollegiaalinen tuki

Alkuopetuksen naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Hilpan ja Kerttulin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opettajan työtä helpottavista ja kehittävästä tekijöistä.

Taulukko 27. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / alkuopetuksen naistiimi

Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät	jaettu vastuu
		yhteinen muisti
		henkinen tuki
		paremmat hermot
		yhteydenpito koteihin
		yhdessä tekemisen ilo
	Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät	toiselta oppiminen

Vitosluokan naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Lenitan ja Lyydian näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista opettajan työtä helpottavista ja kehittävästä tekijöistä.

Taulukko 28. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät / vitosluokan naistiimi

Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät	Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät	yhteisöllisyys
		onnistumiset, palkitsevuus
		työmäärän puolittuminen
		vanhempien kohtaaminen
		yhteiset voimavarat
		apu ja tuki
		tarttuva innostuminen
	Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät	

Yhteenveto opettajaparien näkemyksistä

Edellä eriteltiin kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien opettajaparien näkemykset yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta opettajan työhön. Nämä opettajan työtaakkaa keventävät ja työviihtyvyyttä parantavat sekä opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät on koottu alla olevaan taulukkoon jokaisen viiden parin osalta. Taulukon vasempaan reunaan on merkitty rasteilla, ketkä opettajaparit puhuivat mistäkin taulukossa esitellyistä tekijästä. Opettajaparien numerointi on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 29. Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät luokanopettajaparien näkökulmasta

Opettajan työtä helpottavat ja kehittävät tekijät					
Opettajan työtaakkaa keventävät ja viihtymistä parantavat tekijät	1	2	3	4	5
yhdessä tekemisen ilo, tarttuva innostuminen, toisesta voimaantuminen, oman motivaation säilyttäminen	x		x	x	x
henkinen tuki, kannustus, huolien jakaminen, työpäivien tuuletus, yhteiset voimavarat, toisesta huolta pitäminen	x	x	x	x	x
vastuun jakaminen	x	x	x	x	
päätösten tekeminen, ongelmien ratkominen, vaikeiden asioiden kohtaaminen	x	x			
vertaistuki arvioinnissa ja vanhempien kohtaamisessa			x	x	x
apu ja tuki oppilaantuntemuksellisissa asioissa			x		x
ei stressiä poissaoloista eikä harhaluuloa omasta korvaamattomuudesta	x	x	x		
yhteiset hermot	x			x	
yhteinen muisti	x		x	x	
työmäärän jakaminen ja yhdessä tekemisen tehokkuus		x	x		x
osaamisen jakaminen, toistensa täydentäminen, jaetut roolit	x		x		
uskallus kokeilla, mokailla ja ottaa riskejä, yhdessä improvisoiminen			x		
apu arjen kiireisiin (wilma-viestit, vessassa käynti, kahvitauko, yms.)		x	x	x	x
Opettajan professionaalisuutta kehittävät tekijät	1	2	3	4	5
toiselta oppiminen, toistensa täydentäminen	x	x	x	x	
yhdessä oppiminen	x		x		
yhdessä reflektointi ja vertaispalaute		x	x		
yhteiset arvokeskustelut			x		
uskallus ottaa riskejä ja haastaa itseään, halu kehittyä, ei urautua	x	x	x		
omien tottumusten kyseenalaistaminen, joustaminen ja kompromissien tekeminen		x	x		
oman inhimillisyytensä tunnistaminen ja myöntäminen	x				
taito kohdata monenlaisia ihmisiä			x		

6.2.2 Yhteisopettajuus ja syvempi pedagoginen sisältötieto

Edellisessä luvussa esitettiin jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien opettajaparien näkemyksiä siitä, mitä hyötyä yhteisopettamisesta on opettajan työtaakan kevenemisen, työviihtyvyyden paranemisen ja professionaalisuuden kehittymisen näkökulmista. Opettajaparien näkemykset näistä seikoista olivat samansuuntaisia kuin mitä yhteisopetusta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa oli tätä tutkimusta tehdessä havaittu.

Teoriaosiossa esitellyn didaktisen kolmion yhteydessä kerrottiin opettajan olevan opettavan sisällön suhteen asiantuntija (Kansanen 2004, 72–73). Didaktisessa kolmiossa kuvattu sisältötieto koostuu aineenhallinnan ohella myös muun muassa pedagogiikasta ja ainedidaktiikasta (Shulman 1987, 8). Tätä pedagogista sisältötietoa opettaja tarvitsee voidakseen saada oppilaan oppimaan mahdollisimman tavoitteellisesti. Yhteisopetuksessa pedagogista sisältötietoa ja opettajan professionaalisuutta voidaan kehittää yhdessä ja toiselta oppien sekä yhteistä työtä reflektoiden (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10, 14; Villa, Thousand & Nevin 2008, 150, 152).

Haastateltujen opettajaparien mukaan yhteisopettajuudessa opetusta koskeva tietämys on laajempi kuin yksin opetettaessa. Neljä viidestä opettajaparista koki ammatillisen osaamisensa kehittyvän toiselta oppimalla, ja yhdessä oppimista yhteisopetuksessa korosti kaksi viidestä parista. Opettajapareista kaksi kertoi yhteisopetuksessa opettajien eri osaamisalueiden täydentävän toisiaan. Kaksi paria korosti reflektointia ja vertaispalautetta, ja yksi pari koki arvokkaaksi opetusfilosofiset arvokeskustelut. Yhteinen reflektointi ja kollegiaaliset keskustelut ovat olennainen osa opettajan professionaalisuuden kehittymistä yhteisopetuksessa myös aiempien tutkimusten mukaan (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4; Rytivaara 2012, 1005–1006; Villa, Thousand & Nevin 2008, 6–7).

Ylipäättään halua kehittyä ja välttää urautumista välittyi kolmen viidestä opettajaparin puheista. Heidän mukaansa yhdessä uskaltaa helpommin ottaa riskejä ja haastaa itseä, mikä on huomattu myös muissa tutkimuksissa (ks. Ahtiainen ym. 2011, 60). Yksi pari näki tämän myös opettajan työviihtyvyyttä parantavasta näkökulmasta: yhdessä kokeilu ja mokailu sekä yhteisimprovisaatio voi olla hauskaa. Tähän liittyy varmasti toki myös jaettu vastuu, jonka neljä viidestä mainitsi opettajan työtaakkaa keventävänä tekijänä.

Yhteistyö vaatii kuitenkin myös joustamista ja valmiutta luopua omista näkemyksistä (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–7), ja tätä näkökulmaa korosti kaksi viidestä opettajaparista.

Koska opettajaparit kokivat opettajan professionaalisuuden olevan laajempaa, monipuolisempaa ja kehittyvämpää, voidaan tulkita siten myös didaktisessa kolmiossa (ks. kuvio 3) esitetyn opettajan pedagogisen sisältötiedon olevan yhteisopetuksessa syvempää kuin yksin toteutettavassa opetuksessa.

Paitsi professionaaliset hyödyt yhteisopetus mahdollistaa haastateltujen opettajaparien mukaan myös hyvin paljon opettajan työtaakkaa keventäviä ja työviihtyvyyttä parantavia tekijöitä. Yhteisopetuksen hyödyt nimenomaan tästä näkökulmasta korostuivat kaikissa haastatteluissa. Aiempiin tutkimuksiin nojaten yhteisopettajuus voidaan nähdä opettajien kannalta voimaannuttavana kokemuksena (Villa, Thousand & Nevin 2008, 17–18). Tällaista yhdessä tekemisen iloa ja toisesta voiman saamista kuvasi haastatteluissa neljä opettajaparia viidestä. Vastuun jakamisen ja yhteenkuuluvuudentunteen lisääntyminen yhteisopettajuuden avulla on koettu vähentävän opettajien työstressiä (Villa, Thousand & Nevin 2008, 17–18), minkä jakoi tämän tutkimuksen opettajapareista neljä viidestä.

Opettajapareista jokainen koki kollegiaalisen tuen olevan keskeinen tekijä työssä jakamisessa. Opettajaparit kertoivat yhteisopettajuuden antavan heille henkistä tukea ja kannustusta sekä yhteisiä voimavaroja. Yhdessä he kuvasivat voivansa jakaa huolia arjen keskellä ja ”tuulettaa” mielteitään työpäivän päätteeksi. Yhteisopettajuutta verrattiin myös parisuhteeseen, samoin kuin yhteisopetuksen kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on tehty (ks. esim. Murawski 2010; Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009), ja kerrottiin opettajaparista pidettävän huolta samalla tavoin kuin puolisoista. Kolme opettajaparia piti vertaistukea tärkeänä arvioinnissa ja vanhempien kohtaamisessa, kaksi oppilaantuntemuksellisissa asioissa ja kaksi ylipäänsä ongelmien ratkomisessa ja päätöstenteossa. Kolme opettajaparia piti tärkeänä myös sitä, että yhteisopetuksessa opettaja ei joudu stressaamaan poissaoloistaan, eikä hänelle tule harhaluuloa omasta korvaamattomuudestaan, mikä haastateltujen opettajaparien mukaan olennaisesti keventää opettajan työtaakkaa.

6.3 Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät

6.3.1 Opettajaparien näkemykset oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä

Opetusprosessin ja opettajanäkökulman lisäksi haastatellut opettajaparit kokivat yhteisopetuksen mahdollistavan lisäarvoa myös oppilaan näkökulmasta. Yhteisopetuksen koettiin sekä parantavan oppilaan viihtymistä ja motivaatiota että kasvattavan ja kehittävän oppilasta yksilönä. Seuraavaksi esitellään jatkuvassa yhteisopetuksessa työskentelevien opettajaparien näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamasta lisäarvosta oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä. Opettajaparien näkemykset kuvaillaan tässä luvussa ensin erikseen, ja luvun lopussa ne esitellään yhteen koottuna (ks. taulukko 36). Seuraavassa luvussa (Yhteisopettajuus ja pedagoginen suhde) saatuja tuloksia verrataan tämän tutkimuksen alussa esiteltyyn teoriakirjallisuuteen.

Nelosluokan naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Ainikin ja Leinikin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä.

Taulukko 30. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / nelosluokan naistiimi

Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät	tuplamäärä kavereita
		opettajan ajan ja huomion saaminen
		opettajien paremmat hermot
		enemmän valinnanvaraa
	Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät	opetus riittävän haastavaa; mahdollisuus päästä pois omalta mukavuusalueelta
		vaikeampi vapaamatkustaa, alisuoriutua
		tottuminen useaan aikuiseen
		malli yhteistyöstä
		opettajan inhimillisyyden huomaaminen

Esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Klaara-Kristiinan ja Kukka-Maarian näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä.

Taulukko 31. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / esi- ja alkuopetuksen naistiimi

Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät	aikuisen huomio
		turvallisuudentunne; kaksi aikuista
		opettajan sairastuminen ei haittaa
		apu ja ohjaus
	Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät	malli yhteistyöstä

Alkuopetuksen miestiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Ernestin ja Jaakopin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä.

Taulukko 32. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / alkuopetuksen miestiimi

Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät	helpompi ja nopeampi saada apua
		aina vähintään yksi tuttu aikuinen paikalla
		henkilökemiat
		enemmän kahdenkeskistä aikaa opettajan kanssa
		opettajat nopeammin kartalla yksittäisistä oppilaisista
		vähemmän työrauhaongelmia (???)
		tuplakehut ja kannustus opettajilta
		opettajien viihtyminen parantaa oppilaidenkin viihtymistä; hauskuus tarttuu
	Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät	malli yhteistyöstä
		malli inhimillisyydestä ja yrittämisestä

Alkuopetuksen naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Hilpan ja Kerttulin näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä.

Taulukko 33. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / alkuopetuksen naistiimi

Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät	apu, tuki ja keuhut
		yhdessä tekemisen ilo
		konfliktitilanteiden selvitys
		opettajien paremmat hermot
	Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät	yhteistyömalli oppilaille
		opettajan inhimillisyys, aikuisen ymmärtäminen

Vitosluokan naistiimi

Oheiseen taulukkoon on koottu Lenitan ja Lyydian näkemykset yhteisopetuksen mahdollistamista oppilasta motivoivista ja kasvattavista tekijöistä.

Taulukko 34. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät / vitosluokan naistiimi

Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät	Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät	ei turhaa odottelua tai tylsistymistä
		aikuisen huomio
		monipuolisuus, mielekkyys
		yksilöllinen huomioiminen
		tarttuva innostuminen
	Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät	

Yhteenveto opettajaparien näkemyksistä

Edellä eriteltiin kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien opettajaparien näkemykset yhteisopetuksen tuomasta lisäarvosta oppilaan näkökulmasta käsin. Nämä oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat sekä oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät on koottu seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon jokaisen viiden parin osalta. Taulukon vasempaan reunaan on merkitty rasteilla, ketkä opettajaparit puhuivat mistäkin taulukossa esitellyistä tekijästä. Opettajaparien numerointi on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 35. Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät luokanopettajaparien näkökulmasta

Oppilasta motivoivat ja kasvattavat tekijät					
Oppilaan viihtymistä ja motivaatiota parantavat tekijät	1	2	3	4	5
yksilöllinen apu ja tuki		x	x	x	x
aikuisen huomio, kannustus ja kahdenkeskinen aika	x	x	x	x	x
henkilökemiat			x		
opettajien paremmat hermot	x			x	
turvallisuudentunne: aina vähintään yksi tuttu aikuinen paikalla		x	x		
ei turhaa odottelua eikä tylsistymistä	x				x
monipuolisuus, mielekkyys, valinnanvara	x				x
yhdessä tekemisen ilo, tarttuva innostuminen			x	x	x
konfliktitilanteiden selvitys				x	
Oppilasta kasvattavat ja kehittävät tekijät	1	2	3	4	5
malli yhteistyöstä	x	x	x	x	
malli inhimillisyydestä ja yrittämisestä	x		x	x	
tottuminen useaan aikuiseen	x				
itsensä haastaminen, alisuoriutumisen välttäminen	x				

6.3.2 Yhteisopettajuus ja monipuolisempi pedagoginen suhde

Edellisessä luvussa esitettiin jatkuvassa yhteisopetuksessa opettavien opettajaparien näkemyksiä siitä, mitä lisäarvoa yhteisopettaminen tuo oppilaan viihtymiseen ja motivaatioon sekä siitä, mitä erityisiä asioita yhteisopetuksella voi oppilaalle opettaa. Koska opettajan tehtävänä on rakentaa oppilaalle tämä motivoiva ja kannustava sekä oppilasta monin tavoin kehittävä ilmapiiri, niin nämä yhteisopetuksessa korostuvat tekijät liittyvät läheisesti opettajan ja oppilaan väliseen pedagogiseen suhteeseen (ks. Kansanen 2004, 75).

Pedagogisessa suhteessa lähtökohtana on se, että ”kaikki vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu oppilaan vuoksi ja hänen parhaakseen” (Kansanen 2004, 76). Oppilaslähtöisyyttä sekä yhteisopetuksen mahdollistamaa oppilaan yksilöllistä apua ja tukea korostivat neljä viidestä haastatellusta opettajaparista. Pedagogiseen suhteeseen liitetään myös pedagogisen rakkauden käsite (Kansanen 2004, 76), jolla tarkoitetaan opettajan oppilaaseen kohdistamaa aitoa välittämistä ja läsnäoloa (Ojakangas 2001, 68–70; Skinnari 2004, 24–26). Jokainen tämän tutkimuksen opettajapari koki yhteisopetuksen mahdollistavan paremmin opettajan antaman ajan, huomion ja kannustuksen oppilaalle. Opettajaparit kokivat tärkeänä sen, että opettajalla on oppilaalle myös kahdenkeskistä aikaa koulupäivän aikana. Yhden opettajan opetuksessa heidän mukaansa tietyt

oppilaat jäävät helposti vaille huomiota ja opettajan ja yksittäisen oppilaan kohtaaminen jää hyvin satunnaiseksi. Yhteisopetuksessa puolestaan kohtaaminen, tuki ja kannustus on säännöllistä, jatkuvaa ja tasaisemmin kaikkiin oppilaisiin kohdistuvaa.

Kaksi opettajaa mahdollistaa opettajaparien mukaan myös henkilökemioiden kohtaamisen. Yksi opettajapari koki yhteisopetuksen vahvuudeksi sen, että oppilailla on paremmat mahdollisuudet saada opettaja, jonka kanssa henkilökemiat kohtaavat, kun opettajia on kaksi. Kaksi opettajaparia kuvasi oppilaan etua myös siinä, että yhteisopetuksessa opettajien hermot kestävät paremmin, jolloin välit oppilaan ja opettajan välillä säilyvät lämpimämpinä. Etenkin pienempien oppilaiden turvaksi koettiin se, että opettajan sairastuessa heillä on aina kuitenkin yksi tuttu opettaja paikalla, jonka puoleen kääntyä, jos oppilaalle tulee jokin hätä. Tämän näkökulman nosti keskusteluun kaksi viidestä opettajaparista.

7 KOHTI YHTEISTOIMINNALLISEMPAA OPETTAJUUTTA

7.1 Yhteisopettajuudella moniulotteisempaan opettamis-opiskelu- oppimisprosessiin

Tässä tutkimuksessa oli pyrkimyksenä selvittää, miten luokanopettajaparit toteuttavat yhteisopetusta, ja mitä lisäarvoa se tuo opettajaparien mielestä opettamis-opiskelu-oppimisprosessiin. Yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa opetusta yhteisessä tilassa yhteisten oppilaiden kanssa. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen monitapaustutkimus, jossa käytettiin aineistonkeruumenetelminä havainnointia ja haastattelua. Tutkimuksen kohteena oli kahdeksan opettajaparia: Viidellä luokanopettajaparilla oli yhteinen luokka, jossa yhteisopetus oli jatkuvaa. Kolmella luokanopettajalla oli parinaan opettaja, jonka kanssa yhteisopetusta toteutettiin ainoastaan tiettyjen oppiaineiden tai määrättyjen oppituntien puitteissa.

Yhteisopetuksen kaksi toteutustapaa: jatkuva ja vaihtuva

Tämän tutkimuksen mukaan yhteisopetuksessa opettajapari suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetuksensa yhdessä. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi näyttäytyivät kuitenkin erilaisena riippuen siitä, toteutettiinko yhteisopetus jatkuvasti saman työparin kanssa vai osa-aikaisesti vaihtuvien työparien kanssa.

Yhteistä kaikelle yhteisopetukselle oli tämän tutkimuksen mukaan opettajien yhteisopetuksesta kokemat hyödyt, kuten opetuksen laadun paraneminen, opettajan työtaakan väheneminen, opettajan professionaalisuuden kehittyminen ja oppilaan motivoitumisen lisääntyminen. Havainnoinnin perusteella erilaisten opettajaparien välistä yhteisopetusta yhdistivät myös kollegiaaliset keskustelut. Näitä käytiin koulupäivän aikana opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyen, oppilaiden osaamiseen ja kehittymiseen liittyen sekä yhteisopetuksen arviointiin ja yhteisen työn reflektointiin liittyen. Yhdessä keskustellen ratkottiin myös arkipäivän ongelmatilanteita ja muistutettiin opettajaparia ajan-

kohtaisista asioista. Nämä kollegiaaliset keskustelut opettajat kokivat arjen työtaakkaa huomattavasti keventävinä.

Arkea kevensi myös kaikilla opettajapareilla havaittu arkisten asioiden jouheva hoitaminen koulupäivän aikana. Kaksi opettajaa mahdollistaa sen, että toinen voi aloittaa oppitunnin toisen hoitaessa opetukseen liittyviä akuutteja asioita, jotka yksin opettaessa viivästyttäisivät oppitunnin alkua tai jäisivät koulupäivän ulkopuoliselle ajalle tehtäväksi. Toinen opettaja pystyi esimerkiksi hakemaan opetuksessa tarvittavia välineitä, valmistelemaan opetustilaa tai huolehtimaan opetuksen arviointiin liittyvästä kirjanpidosta ja yhteydenpidosta koteihin.

Yhteistä kaikkien parien yhteisopetuksen toteutukselle olivat ryhmätyöskentelyä ja toiminnallisia työtapoja korostavat opetusmenetelmät. Yhteistoiminnallisuuden lisäksi kaikkien opettajaparien yhteisopetuksessa huomioitiin myös oppilaiden yksilölliset tarpeet ja yksilöllinen kehitys. Opettajat pyrkivät kohtaamaan oppilaansa aidosti ja antamaan heille kannustavaa palautetta heidän työskentelystään. Opettajien keskinäinen kunnioitus tuntui tällä tavoin ulottuvan oppilaisiinkin.

Erona jatkuvalla ja vaihtuvalla yhteisopetukselle oli tämän tutkimuksen mukaan kuitenkin se, millaisia yhteisopetuksen muotoja pari pystyi opetuksessaan hyödyntämään ja kuinka syvälle yhteistyön tasolle heidän oli mahdollista päästä. Jatkuvassa yhteisopetuksessa opettajat kokivat pääsevänsä helpommin syvemmän yhteistyön tasolle, jossa on mahdollista hyödyntää useampia eri yhteisopetuksen muotoja, kuten opettajaparien korkealle arvostamaa tiimiopetusta. Tiimiopetus on dialogista, mutta se vaatii opettajaparilta tiivistä yhteistyötä ja yhteisten toimintatapojen hiomista. Vaihtuvankin yhteisopetuksen koettiin kuitenkin monipuolistavan ja parantavan opetuksen laatua sekä keventämään yksittäisen opettajan työtaakkaa.

Yhdeksäntoista kertaa monipuolisempaa opetusta

Havainnointi- ja haastatteluaineiston sekä tutkimuskirjallisuuden perusteella tutkija löysi 19 erilaista yhteisopetuksen muotoa, joita yksin opettaessa ei ole samalla tavoin mahdollista hyödyntää yhden opettajan opetuksessa. Niissä kahden opettajan läsnäolo mahdollistaa oppilaiden monenlaiset ryhmittelyt sekä opettajien erilaiset roolit. Näiden yh-

deksäntoista muodon sisällä voidaan lisäksi hyödyntää kaikkia perinteisen opetuksen muotoja, kuten yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä opettajajohtoista opetusta. Tutkija laati näistä muodoista havainnollistavan kuvion (kuvio 5), jonka toivotaan olevan apuna yhteisopetusta toteuttaville tai siihen aikoville opettajapareille. Yhteisopetuksessa korostuu opetuksen monipuolisuus, ja sen vuoksi opettajaparien olisi tärkeää pyrkiä hyödyntämään monien eri opetuksen muotojen lisäksi myös monia eri yhteisopetuksen muotoja. Tämän avuksi tutkija lisäsi tutkimuksensa loppuun yhteisopettajille tarkoitetun huoneentaulun muistutukseksi yhteisopettajuuden tarjoamista mahdollisuuksista opetuksen monipuoliseen toteuttamiseen.

Yhteisopettajuudesta laatua opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin

Opettajat kokivat yhteisopetuksen tuovan monenlaista lisäarvoa opettamis-opiskeluoppimisprosessiin. Yhteisopetuksen koettiin parantavan opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin laatua. Lisäksi kahden opettajan välinen vuorovaikutus kevensi opettajien työtaakkaa ja kehitti heidän professionaalisuuttaan. Oppilaan näkökulmasta opettajat kokivat yhteisopetuksen lisäävän oppilaan motivaatiota ja parantavan kouluviihtyvyyttä.

Opetuksen suunnittelussa vuorovaikutuksellisuuden koettiin tekevän suunnitelmista ja lostuneempia ja virheettömämpiä kuin yksin tehdessä. Voidessaan hyödyntää kummankin opettajan vahvuuksia ja erityisosaamisalueita opettajat kokivat opetuksen olevan tasokkaampaa, rikkaampaa ja monipuolisempaa kuin yksin toteutettu opetus.

Yhteisten voimavarojen avulla opettajat kertoivat jaksavansa suunnitella mielekkäämpää, hauskempaa ja paremmin yksilöllisten oppilaiden tarpeet huomioivaa opetusta. Opetuksessa oppilaita voitiin ryhmitellä joustavasti ja hyödyntää eri tiloja, minkä avulla pystyttiin tarjoamaan oppilaille yksilöllisempää opetusta ja mahdollistamaan paremman työrauhan. Opetuksessa voitiin yhdessä tehden käyttää useampia erilaisia opetuksen muotoja, ja yhdessä opettajat kokeilivat innokkaammin uusia opetusmenetelmiä. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksessa heidän on helpompi hyödyntää esimerkiksi draaman menetelmiä, toteuttaa toiminnallisempaa opetusta, suurempia projekteja ja tehdä useammin erilaisia retkiä.

Opettajat innostivat toinen toisiaan, ja he kokivat yhteisen innostuksen tarttuvan helposti oppilaisiinkin. Opettajat kokivat, että yhdessä he eivät menetä malttiaan niin helposti kuin yksin, eivätkä opettajan sairastumiset juurikaan vaikuta opetuksen toteutumiseen, sillä toinen opettaja on kuitenkin aina paikalla.

Arvioinnista yhteisopetus tekee opettajien mielestä objektiivisempaa, perustellumpaa ja tarkempaa. Opettajat kokivat panostavansa enemmän arviointiin käydessään oppilaiden osaamisesta ja kehityksestä sekä yhteisestä opetuksestaan jatkuvaa dialogista keskustelua opettajaparinsa kanssa. Yhdessä heillä on arvioinnin suhteen useampi näkökulma ja parempi muisti, mitä he pitivät arvioinnissa oppilaan etuna.

Yhteisopettajuus keventämään opettajien työtaakkaa ja kehittämään heidän professionaalisuuttaan

Yhteisopettajuuden koettiin myös keventävän opettajan työtaakkaa. Henkisen tuen ja kannustuksen koettiin lisäävän opettajaparin yhteisiä voimavaroja. Yhteisopetuksessa opettajat kokivat voivansa jakaa osaamistaan, vastuutaan ja työmääräänsä. Lisäksi he kokivat, että heillä on yhdessä parempi muisti ja paremmat hermot. Yhdessä he kokivat ongelmien ratkomisen ja vaikeidenkin asioiden kohtaamisen kevyempänä, ja vertaistuki oli heille tärkeää niin oppilaiden kuin heidän vanhempien kohtaamisessa. Yhdessä opettaessa opettajille ei myöskään syntynyt stressiä omista sairauspoissaoloista eikä harha- luuloa omasta korvaamattomuudesta. Toisen opettajan läsnäolon opettajat kokivat voimaannuttavana, ja toisesta opettajasta saatiin apua myös arjen käytännön kiireisiin, sillä oli heidän mielestään keskeinen merkitys opettajan työssä jaksamisessa.

Opettajan professionaalisuuden nähtiin myös kehittyvän paremmin yhteisopetuksessa kuin yksin toteutettavassa opetuksessa. Opettajien mukaan yhteisopettajuudessa opetusta koskeva tietämys on laajempi, ja opettajapari voi oppia paitsi toinen toiseltaan myös ongelmia yhdessä ratkoen. Reflektointi ja vertaispalaute nähtiin olennaisena osana professionaalisuuden kasvua, johon kuuluu opettajien mielestä myös omien tottumustensa kyseenalaistaminen. Yhdessä opettajat kokivat uskaltavansa helpommin ottaa riskejä ja haastaa itseään ja kehittämään opetustaan, jolloin opettajat eivät heidän mielestään niin helposti uraudu.

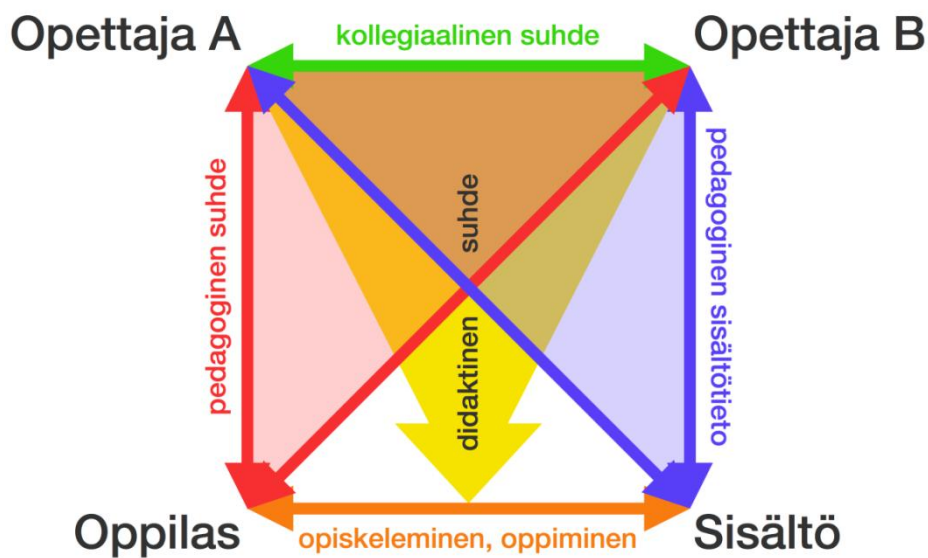
Yhteisopetus motivoimaan ja huomioimaan yksilöllistä oppilasta

Oppilaan näkökulmasta yhteisopettajuuden koettiin huomioivan paremmin yksilölliset oppilaat, tarjoamaan oppilaille yksilöllistä apua ja tukea sekä aikuisen huomiota ja kahdenkeskistä aikaa. Pienen oppilaan turvallisuudentunteen koettiin olevan parempi, kun kahdesta opettajasta on sairastuessaankin vain toinen poissa, jolloin oppilailla on aina vähintään yksi tuttu aikuinen paikalla. Kahden opettajan voimin oppilaiden välisiä riitoja ja erimielisyyksiä on helpompi selvittää koulupäivän aikana. Kaksi opettajaa parantaa myös oppilaan ja opettajan välisiä henkilökemiallisia mahdollisuuksia, mikä on oppilaan kannalta tärkeä asia.

Yhteisopetuksessa oppilaalle ei tule turhaa odottelua, ja opetuksen säilyessä monipuolisenä, mielekkäänä ja valinnanvaraa tarjoavana, oppilaiden on helpompi motivoitua opiskeluun ja välttää alisuoriutuminen. Yhteisopetus tarjoaa oppilaille myös ainutlaatuisen mallin yhteistyöstä ja yhdessä tekemisen voimasta. Lisäksi nähdessään kaksi vahvuusltaan ja heikkouksiltaan erilaista opettajaa oppilaalle välittyy myös malli opettajan inhimillisyydestä.

Didaktisesta kolmiosta kollegiaaliseen neliöön

Tämän tutkimuksen taustateorian hyödynnettiin Herbartin didaktista kolmiota (kuvio 3). Didaktisen kolmion kärjissä ovat opettaja, oppilas ja sisältö, ja opetus perustuu näiden kolmen tekijän välisiin vuorovaikutussuhteisiin: opettajan ja oppilaan väliseen pedagogiseen suhteeseen, opettajan ja sisällön väliseen pedagogiseen sisältötietoon, oppilaan ja sisällön väliseen opiskelemiseen ja oppimiseen sekä opettajan ja opiskeluoppimis-suhteen väliseen didaktiseen suhteeseen. Tämän tutkimuksen perusteella didaktinen kolmio voidaan kuitenkin nähdä yhteisopetuksessa moniulotteisempana. Tutkija on laatinut tutkimustulostensa pohjalta uuden teoreettisen kuvion: Yhteisopetuksen didaktis-kollegiaalisen neliön (kuvio 6).



Kuvio 6. Yhteisopetuksen didaktis-kollegiaalinen neliö

Didaktis-kollegiaalisessa neliössä neliön kulmissa ovat opettajaparin kumpikin opettaja sekä oppilas ja sisältö. Tämä neljäs elementti, toinen opettaja, tuo kuvioon yhden uuden suhteen, ja samalla laajentaa kuvion kolme muuta suhdetta yksiulotteisista nuolista kaksiulotteisiksi tasoiksi.

Oppilaalla on siis pedagoginen suhde kumpaankin opettajaan, mikä mahdollistaa paitsi oppilaan ja opettajan välisen henkilökemian paremman kohtaamisen, myös opettajien laajemman pedagogisen tietämyksen.

Kummallakin opettajalla oma suhteensa sisältöön eli oma pedagoginen sisältötietonsa. Heillä on erilaiset vahvuudet, erilaiset tiedot, taidot ja kokemustaustat, jotka täydentävät toisiaan ja tekevät samalla opettajaparin yhteisestä pedagogisesta sisältötiedosta laajempaa.

Kahdella opettajalla on erilaisista taustoistaan johtuen myös omanlaisensa suhde opiskelemiseen ja oppimiseen, minkä myötä myös didaktinen suhde on yhden opettajan toteuttamaan opetukseen verrattuna moniulotteisempi.

Lisäksi kahden opettajan välille muodostuva kollegiaalinen suhde mahdollistaa opettajaparin paremman työviihtyvyyden sekä ammatillisen kehittymisen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monin tavoin. Seuraavassa on käsitelty luotettavuuskysymyksiä tutkimuksen kaikista eri osa-alueista, sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuuspohdinnassa tulisi ottaa koko kokonaisuus huomioon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Teoriakirjallisuus

Teoriaosuuden uskottavuus kulminoituu siihen, kuinka uskottavasti ja pätevästi teoriakirjallisuutta käytetään. Lähteiden täytyy olla aiheen kannalta keskeisiä ja lähdeviitteiden relevantteja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 21.) Aloittelevana tutkijana ei toki voi aina tietää, mitkä lähteet olisivat aiheen kannalta kaikista olennaisimpia. Tähän kuitenkin pyrittiin muun muassa kartoittamalla laajasti ja monipuolisesti sekä teoria- että menetelmäosioiden kirjallisuutta, hyödynnettiin verkkolähteitä ja kollegiaalisia neuvoja. Laajalla perehtyneisyydellä pyrittiin paitsi saamaan kattava otos yhteisopetusta sekä käytettäviä tutkimusmenetelmiä koskevasta kirjallisuudesta, myös löytämään keskeisimmät teoreetikot. Mitä useampi tutkija oli viitannut johonkin tiettyyn lähteeseen, sitä luotettavampana lähdettä pidettiin. Vaikeuksia tosin tuotti se, että edes väitöskirjatason tutkimukset eivät tuntuneet viittaavan alkuperäisiin teoksiin oikein, vaan ensisijaisena lähteenä ilmoitettiin lähde, joka osoittautuikin tois-, kolmas- tai jopa neljässijaiseksi. Tämä kasvatti tutkijalle harmaita hiuksia ja vei turhaa aikaa tutkimuksen muilta osioilta. Teoriakirjallisuuteen perehdyttäessä pyrittiin myös käyttämään sekä koulutuksen kasvattamaa ammattitaitoa, niin myös perinteistä maalaisjärkeä. Alasuutarin (1999, 101) sanoin: *”Lähdekritiikki ei ole mikään mekaaninen operaatio, vaan se edellyttää aina terveen järjen käyttöä.”*

Menetelmien valinta

Käytettävien menetelmien tulee aina olla sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa (Alasuutari 1999, 82–83). Tässä tutkimuksessa parhaat mahdolliset menetelmät pyrittiin löytämään sen perusteella, millaisia menetelmiä muissa vastaavalaisissa tutkimuksissa on käytetty sekä sillä perusteella, mitkä menetelmät seminaari-ryhmän tapaamisessa koettiin parhaiten tukevan tutkimuskysymyksiä.

Tutkittavien valinta

Kuten menetelmäosiossa todettiin, tutkittavat kerättiin kahdella tapaa: selvittämällä Kelpo-hankkeen pilottikoulut ja kysymällä niistä vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseen sekä lumipallo-otannalla. Tässä tutkimuksessa lumipallo-otannan avainhenkilöinä toimivat opettaja- ja tutkijakollegat. Teoriassa tällainen ”lumipalloilu” voisi jatkua niin pitkään, kunnes ei enää löydetäisi uusia tutkittavia. Tällöin voitaisiin luottaa siihen, että tutkimukseen olisi saatu kerättyä tutkimusongelman kannalta keskeisimmät henkilöt. Käytännössä ”lumipalloamisen” voi kuitenkin lopettaa myös käytettäviin voimavaroihin vedoten. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 59–60.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista hyödyntää enää tutkimushaastatteluissa ilmenneitä uusia yhteisopetuskouluja, mikä olisi osaltaan varmasti lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Kuitenkin luotettavuutta lisännee se, että monissa haastatteluissa tutkittavat viittasivat kouluihin, luokkiin ja opettajapareihin, jotka myös osallistuivat tähän tutkimukseen. Joukossa oli paitsi kokeneita yhteisopetuskouluttajia, niin myös näiden kouluttajien koulutuspäivillä käyneitä yhteisopetusnoviiseja. Yhteisopettajia ei kuitenkaan ole pääkaupunkiseudulla vielä kovin runsaasti, minkä vuoksi tämän tutkimuksen tutkittavia voidaan pitää edustavana näytteenä pääkaupunkiseudun yhteisopettajista. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opettajaparit ovat mitä luultavimmin olleet sellaisia, jotka jo onnistuvat työssään, mikä voi osaltaan vääristää tutkimustuloksia (Ahtiainen ym. 2010, 59; Murawski & Swanson 2001, 264–265). Tämän tutkimuksen kannalta ei kuitenkaan pidetty olennaisena etsiä ja tutkia negatiivisen ja epäonnisen otteen omaavia yhteisopettajia, sillä tarkoitus oli löytää vastauksia *toimivan* yhteisopetuksen rakentamiseen.

Havainnoinnin subjektiivisuus

Havainnointi on aina subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Vaikka samoja tilanteita olisi havainnoinut useampi eri tutkija, niin he olisivat varmasti kiinnittäneet huomionsa aivan eri asioihin. Ennakko-oletukset ohjaavat havaintojen tekemistä ja suuntaavat huomiota vain tiettyihin seikkoihin, monien olennaisten jäädessä tyystin huomaamatta. Inhimillisenä olentona tutkijan ei ole edes mahdollista huomata ja huomioda kaikkea ympärillä tapahtuvaa. Myös aiempi elämäkokemus ohjaa havainnoista tehtyjä tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1999, 103.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin kiinnittämään huomio ennalta suunniteltuihin, teoriasta nostettuihin seikkoihin. Tutkimuksen luotettavuutta toki lisäisi, jos tutkivia havainnoitsijoita olisi ollut useampi, mutta tämän tutkimuksen puitteissa

luotettavuutta lisättiin sillä, että tutkijan tekemiä havaintoja voitiin verrata opettajien itsensä tekemiin huomioihin. Subjektiiivisuus voidaankin nähdä myös rikkautena (Eskola & Suoranta 1999, 104). Esimerkiksi havainnoinnin jälkeen käydyt keskustelut opettajaparien kanssa nostivat esille useampia tulkintoja ja siten rikastivat aineistoa.

Tutkijan ja tutkittavien aktivaatiotaso ja aikataulujärjestelyt

Havainnointiin kuin myös haastatteluun vaikuttaa aina kunkin osapuolen mieliala ja aktivaatiotaso (Eskola & Suoranta 1999, 103). Sekä tutkijan että tutkittavien väsymys, nälkä, kiire ja stressi sekä elämän muut murheet vaikuttavat paitsi ajatteluun myös käytännön toimintaan. Tutkijan osalta tätä pyrittiin välttämään sillä, että aineistonkeruupäiville ei ollut sovittu mitään muuta ohjelmaa. Tällöin tutkijalla oli kaikki aika ja energia käytettävissä tutkimuksen tekoon. Tarkoituksena oli myös se, että yhtenä päivänä havainnoitaisiin ja haastateltaisiin aina vain yhtä paria, jolloin eri tutkittavilta kerätyt aineistot pysyisivät myös tutkijan pään sisällä toisistaan erillään. Litteroinnit oli tarkoitus tehdä aina tutkimuspäivän päätteeksi, jolloin havainnot ja huomiot olivat vielä tuoreessa muistissa. Tässä ei kuitenkaan onnistuttu suunnitellusti, sillä flunssa yllätti tutkijan juuri ensimmäisen aineistonkeruupäivän kynnyksellä ja vei suuren osan tutkimuskäyttöön tarkoitetuista voimavaroista koko kahden aineistonkeruuviikon ajalta. Muilta osin aineiston keruu toteutui suunnitellusti.

Tutkittavien osalta sitä vastoin jouduttiin tekemään monenlaisia käytännön järjestelyitä, kuten pitämään osa haastattelusta jo havainnointia edeltävänä päivänä tai koulupäivän keskellä. Eräs haastatteluista venyi tutkimukseen liittyvistä ja liittymättömistä syistä iltaan asti, mikä vaikutti ainakin tutkijan vireyteen. Lisäksi useamman haastattelun pitämisessä oli tiukka aikataulu johtuen esimerkiksi opettajankokouksista ja muista tutkittavien aikataulullisista pulmista. Tutkittavien aktivaatiotasoa, mielenkiintoa ja keskittymiskykyä pyrittiin haastatteluissa pitämään yllä sokeripitoisin tarjoiluun.

Tutkimustuloksiin vaikuttavat varmasti myös se, millainen tutkittava päivä on oppilaiden kannalta. Haastatteluissa kävi ilmi, että parhaat mahdolliset havainnointipäivät ovat yleensä tiistai, keskiviikko ja torstai. Havainnointipäivistä puolet osui näille otollisimmille päiville ja puolet tästä näkökulmasta vähemmän otollisille. Lisäksi yksi havainnointipäivistä oli koulutuspäivä, jolloin seurattiin useamman eri luokan yhteisopetusta.

Kuitenkin haastatteluissa opettajat kertoivat pääsääntöisesti päivän vastanneen hyvin heidän arkeaan, ja jos päivä jollain tapaa poikkesi tavallisesta, opettajat antoivat tälle selkeät perustelut.

Havainnoinnin ja haastattelun eettisyys

Teoriassa havainnoinnista voidaan kertoa tai olla kertomatta tutkittaville. Vakoilua muistuttavassa piilohavainnoinnissa olisi kuitenkin huomioitava tutkimuksen eettiset ongelmat. (Eskola & Suoranta 1999, 100–101.) Tässä tutkimuksessa piilohavainnointia ei nähty tarpeellisenä vaihtoehtona, sillä osallistumalla oppitunteihin voitiin aikaansaada paljon hedelmällisempää keskustelua ryhmähaastattelussa. Tutkijan läsnäolosta ja koulutuksesta kerrottiin oppilaille koulupäivän alussa, osalle jo aiempina päivinä. Lisäksi tutkimuslupien myötä tieto tutkijan saapumisesta kouluun oli paitsi koulun rehtorilla, myös lähes poikkeuksetta koko opettajakunnalla. Tämäkin seikka mahdollisti tutkimusta rikastuttavat kahvipöytäkeskustelut opettajanhuoneessa ja kouluruokalassa.

Eettisyys tulisi huomioida kuitenkin myös osallistuvassa havainnoinnissa, jossa ollaan keskellä oppilaiden ja opettajien arkea (Eskola & Suoranta 1999, 102). Tässä tutkimuksessa eettisyys huomioitiin siinä, ettei oppilaista kirjattu muistiinpanoja – tai jos kirjattiin, niin käytettiin termejä ”oppilas”, ”tyttö” tai ”poika”, eikä esimerkiksi oppilaan omaa nimeä. Sama anonymiteettisuoja tutkimuksen ulkopuolisilta henkilöiltä varmistettiin esimerkiksi niin, jos haastattelu keskeytyi esimerkiksi toisen opettajan astuessa tilaan tai vaikkapa opettajan lapsen puhelinsoittoon, että nauhoitus pysäytettiin ja jatkettiin vasta tilanteen mentyä ohi. Tutkittavien anonymiteetti suojattiin olemalla lainkaan käyttämättä heidän nimiään enää tutkimuksen analysointivaiheessa ja koodaamalla heidän luokkansa ja koulunsa tietyin perustein ei erinimisiksi vaan *erivärisiksi*. Tällöin ulkopuolisella henkilöllä ei ole mahdollista tunnistaa, mistä koulusta, mistä luokasta tai kenestä opettajasta on kulloisessakin tulososion näkökulmassa kyse.

Taustatietolomake

Kyselylomakkeella tehdyn tutkimuksen haasteena pidetään sitä, ettei tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä enää jälkikäteen (Valli 2010, 236). Tässä tutkimuksessa kyselylomake tehtiin haastattelun yhteydessä, jolloin molemminpuolinen yhteisymmärrys sekä kysymysten että vastausten suhteen oli varmempaa. Lisäksi sekä taustalomakkeen kir-

joittamisen aikana käyty keskustelu että haastattelu nauhoitettiin, jolloin taustatietolomakkeeseen jääneet epäselvyydet pystyttiin jälkikäteen tarkistamaan nauhalta.

Haastattelurunko ja haastattelutilanne

Haastattelurungon laatimisessa hyödynnettiin paitsi teoriakirjallisuutta ja käytännönläheisiä menetelmäoppaita, myös kollegiaalista apua. Haastattelutilannetta, haastattelukykyjä ja nauhurin toimivuutta testattiin ennakkoon testihaastattelulla. Haastattelurungon testaaminen ennen varsinaisia haastatteluja on tärkeä osa teemahaastattelua, jotta haastattelurungosta saadaan toimiva ja riittävän kattava kokonaisuus (Hirsjärvi & Hurme 2009, 72–73). Myös haastattelun tallentaminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta välttämätöntä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 75). Tässä tutkimuksessa haastattelut tallennettiin kaiken varalta kahteen eri nauhuriin ja niiden lisäksi tutkijan omiin muistiinpanoihin. Kollegoilta saadut vinkit nauhurin käyttöön liittyvien yllättävien tilanteiden varalta otettiin etukäteen huomioon, jotta osattiin varautua esimerkiksi haastattelun yllättäviin keskeytyksiin.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa varmasti myös se, että osa haastatteluista tehtiin yksilö- ja osa ryhmähaastatteluina. Alun perin kaikki haastattelut oli tarkoitus tehdä ryhmähaastatteluina, sillä ryhmähaastattelu sopi monin tavoin paremmin tukemaan tutkimuksen tutkimustehtävää. Lähtökohtaisesti nimittäin yksilö- ja ryhmähaastattelut tuottavat keskenään erilaista aineistoa, kun ryhmähaastattelussa voidaan tutkia myös haastateltavien välistä vuorovaikutusta. Tämä asia tulisi huomioida aineiston analyysivaiheessa. (Alasuutari 1999, 153.) Tässä tutkimuksessa fokuksessa olivat kuitenkin samat seikat sekä yksilö- että ryhmähaastatteluissa, joten aineiston analysointitapa oli lähempänä teemahaastattelulle tyypillistä sisällönanalyysiä kuin ryhmähaastattelun suosimaa diskurssianalyysiä. Yksilöhaastattelut saattoivat silti tuottaa suppeampia tuloksia kuin ryhmähaastattelut. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tätä kompensoi kuitenkin se, että yksilö- ja ryhmähaastatteluita tuli suhteessa tasapuolisesti sekä noviisi- että konkariopettajaparien joukosta. Sekä kaksi noviisiopettajaparia että kaksi konkariopettajaparia haastateltiin pareina. Yksilöhaastatteluissa valitettavasti molemmat noviisiyh-teisopettajien haastattelut jäivät sikäli yksipuolisiksi, että juuri näissä pareissa haastateltiin vain parin toinen osapuoli. Tämä johtui aineiston rajaamiseen liittyvistä seikoista.

Muilta osiltaan haastattelut kuitenkin pyrittiin pitämään keskenään mahdollisimman samanlaisina, jotta tutkimuksen luotettavuus ei kärsisi.

Ja kuitenkin, vaikka ryhmähaastattelu onkin yksilöhaastattelua luontevampi tapa tutkia opettajaparin välistä suhdetta, se ei tee asetelmasta yhtään luonnollisempaa kuin mikään muukaan haastattelumenetelmä. Tutkijan esittämät kysymykset ja nauhurin läsnäolo tekevät tilanteesta aina tutkimuksenomaisen, eikä se vastaa autenttista yhteistyötilannetta. (Alasuutari 1999, 155.) Tämän vuoksi aineistoa kerättiin haastattelujen lisäksi myös havainnoimalla, eli hyödynnettiin menetelmätriangulaatiota.

Triangulaatio

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaation avulla (Eskola & Suoranta 1999, 69; Hirsjärvi & Hurme 2009, 38–40). Triangulaatio tarkoittaa erilaisten menetelmien, aineistojen, teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa. Lisäksi samaa tutkimuskohdetta voi tarkastella useampi eri tutkija (Eskola & Suoranta 1999, 69). Triangulaatiota voidaan siis käyttää neljässä suhteessa: menetelmätriangulaatio, tutkijatriangulaatio, aineistotriangulaatio ja teoriatriangulaatio (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39). Käyttämällä tutkimuksen aineistonkeruussa useampia menetelmiä saadaan esiin kattavampia näkökulmia ja siten luotettavampia tutkimustuloksia. Yksinään havainnoinnilla tai haastattelulla saatuja tutkimustuloksia voidaan pitää kapeina. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39.) Sen vuoksi tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä havainnointia että haastattelua.

Tutkijatriangulaatiossa ajatuksena on, että tutkimuksen luotettavuus kasvaa, kun tutkijoita – ja sitä myötä näkökulmia – on enemmän (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39). Tässä tutkimuksessa oli varsinaisesti vain yksi tutkija, mutta pro gradu -tutkielmien tapaan tutkijan tukena ja näkökulmien monipuolistajina olivat seminaariryhmä sekä muut samaan aikaan gradujaan tekevät kollegat. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt seminaariryhmän kanssa käyty keskustelu tutkimustuloksista ja aineiston analysoinnista, mutta käytännön syistä keskustelut käytiin muista näkökulmista.

Aineistotriangulaatiota olisi voitu hyödyntää tässä tutkimuksessa esimerkiksi haastatteleamalla myös oppilaita ja heidän vanhempiaan, koulun rehtoreita tai vaikkapa naapuriluokkien opettajia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 40). Tämä ei kuitenkaan ajan puutteen

vuoksi ollut mahdollista. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää miettiä tutkimuksen teoreettista kattavuutta ja rajata aineisto tarkkaan sen mukaan (Eskola & Suoranta 1999, 65). Tutkijan tulee pohtia, haluaako kerätä tutkittavien osalta homo- vai heterogeenisen aineiston (Tuomi & Sarajärvi). Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan opettajien näkökulma aiheesta. Jatkotutkimuksissa olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia, miten oppilaat, heidän vanhempansa ja koulun muu henkilökunta kokevat yhteisopettamisen merkityksen.

Teoriatrangulaatiossa kyse on siitä, että tutkimuksessa hyödynnetään useita eri teorioita (Hirsjärvi & Hurme 2009, 40). Tutkimusaineistoa voitaisiin tulkita esimerkiksi humanististen tai psykoanalyttisten teorioiden avulla (Eskola & Suoranta 1999, 70). Tässä tutkimuksessa pitäyduttiin didaktisessa ja pedagogisessa näkökulmassa, mutta tämän teoreettisen kehikon sisällä pyrittiin mahdollisimman monipuoliseen näkemykseen. Teoriaosiossa pyrkimyksenä oli selvittää merkittävimmät yhteisopetuksen kansainväliset tutkijat ja heidän teoriasensa ja laatia niistä kattava kokonaiskuva tutkimuksen selkärangaksi. Tällä tavoin eri teorioita yhdistelemällä hyödynnettiin siis myös teoriatrangulaatiota.

Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkija litteroi itse aineiston, ja vastasi itse kaikista analysoinnin vaiheista. Tutkija pyrki tuomaan lukijalle mahdollisimman näkyväksi, miten on analysointinsa tehnyt, jotta lukijallekin olisi mahdollisuus omaan tulkintaan. Tutkija pyrki tutkimuksensa raportoinnissa perustelemaan, millä perustein hän teki luokittelunsa.

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että raportointi jäi joiltain osin varsin vaillinaiseksi johtuen umpeutuneesta aikarajasta.

Tutkimuksen teon aikataulu

(Suht tiukka ja täpärä... Toimisto sulkeutuu ja vappu alkaa, kääk!

Jatkuu seuraavassa numerossa. Tutkija siirtää jatkotutkimusvastuun tämän tutkimuksen lukijoille, jotka toivottavasti inspiroituvat lukemastaan. ☺)

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin yhteisopetusta opettajan näkökulmasta, voisi jatkotutkimuksissa ottaa huomioon oppilaiden tai esimerkiksi vanhempien näkökulman, ja tutkia heidän näkemyksiään yhteisopetuksen toimivuudesta.

Myös tätä tutkimusta varten kerätyssä aineistossa riittäisi vielä tutkittavaa. Tämän tutkimuksen paisuessa tutkija joutui muun muassa poistamaan kolmannen tutkimuskysymyksensä, vaikka oli ehtinyt aineistoon senkin suhteen jo analysoimaan ja oli toivonut pääsevänsä sen tämän tutkimuksen puitteissa raportoimaan. Jatkotutkimuksissa voitaisiin siis tutkia sitä, mitkä taustatekijät opettajien mielestä mahdollistavat toimivan yhteisopetuksen.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahtiainen R., Beirad M., Hautamäki J, Hilasvuori T. & Thuneberg H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2011. [Elektroninen aineisto] Viitattu 9.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.
- Beninghof, A. (2012). *Co-Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. CA: Jossey-Bass.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching: real cases and effective strategies*. Thousand Oaks: Gorwin Press.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. [Elektroninen aineisto] Viitattu 9.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9602192589&site=ehost-live&scope=site>
- Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting, Albuquerque in 24th of April 2004. [Elektroninen aineisto] Viitattu 8.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf>
- Dieker, L. A. & Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86(4), 1–13. [Elektroninen aineisto] Viitattu 9.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=d8d6befe-0363-483b-9f84-662c96837837%40sessionmgr104&vid=1&hid=125&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtY29wZT1zaXRl#db=a9h&AN=9659613>
- Engeström, Y. (1981). *Johdatusta didaktiikkaan*. Julkaisusarja B n:o 13. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Eriyisopetuksen strategia*. (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetushallitus. [Elektroninen aineisto] Viitattu 22.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (2. painos) Tampere: Vastapaino.

- Flinders, D. J. (1988). Teacher Isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum & Supervision* 1(4), 17–29. [Elektroninen aineisto] Viitattu 16.1.2013. Katsottavissa osoitteessa:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=48151150&site=ehost-live&scope=site>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting For in Your School? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Garmston, R. J. (1987). How Administrators Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18–27. [Elektroninen aineisto] Viitattu 21.1.2013. Katsottavissa osoitteessa:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=8717968&site=ehost-live&scope=site>
- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). Observation and Interviewing. Options and choices in qualitative research. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action* (199–224). London: Sage.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2). 285–296. [Elektroninen aineisto] Viitattu 25.1.2013. Katsottavissa osoitteessa:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08001765>
- Grönfors, M. (2007). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (151–167). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. Teoksessa J. W. Little & M. W. McLaughling (toim.) *Teachers' work. Individuals, Colleagues, and Contexts* (11–50). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50–56. [Elektroninen aineisto] Viitattu 17.1.2013. Katsottavissa osoitteessa:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=2819248&site=ehost-live&scope=siteFmay>
- Helakorpi, S. (1996). *Koulun tiimityö*. Hämeenlinnan opettajakorkeakoulun tutkimuksia 107. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Husu, J. (2002). Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (129–150). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. (2001). Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (91–109). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489–502. [Elektroninen aineisto] Viitattu 23.1.2013. Katsottavissa osoitteessa:
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia* (57–84). Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession? Umeå: TNTEE-publications*, 2(1), 107–116. [Elektroninen aineisto] Viitattu 11.1.2013. Katsottavissa osoitteessa:
http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=113
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teacher's pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. American University Studies vol 47. New York: Peter Lang -publications.
- Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (23–33). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

- Klingberg, L. (1974). *Einführung in die allgemeine didaktik. Vorlesungen* (2. bearb. Aufl. der Ausgabe von 1972. ed.). Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. (1992). Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulujohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia* (31–56). Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Koulutuksen arviointikeskus. (2012a). Opetuksen ja oppimisen tuki. Käytännön esimerkit. Joustavat ryhmät alkuopetuksessa Helsingin Vallilan ala-asteella. [Elektroninen aineisto] Viitattu 24.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/caset/Case_Helsinki_Vallila_joustavat_ryhmittelyt.pdf
- Koulutuksen arviointikeskus. (2012b). Opetuksen ja oppimisen tuki. Käytännön esimerkit. Yhteisopetus Kivimäen koulun toimintaperiaatteena Vantaalla. Helsingin yliopisto. [Elektroninen aineisto] Viitattu 24.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/caset/Case_Vantaa_Kivimaki_Yhteisopetus.pdf
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Eriyisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Pääraportti. [Elektroninen aineisto] Viitattu 28.4.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://ktl.jyu.fi/img/portal/8323/PISA_2003_PAARAPORTTI.pdf (14.4.2010)
- Kykyri, V.-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä* (105–142). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Opetushallitus. [Elektroninen aineisto] Viitattu 28.4.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://www.opi.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/opi/embeds/46472_peruskoulun_567_luokan_kokemukset.pdf (8.4.2010)

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Helsinki: WSOY.
- Lahdes, E. (1977). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. (2010). [Elektroninen aineisto] Viitattu 11.4.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Meri, M. (2002). Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (175–190). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. (2001). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (34–48). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Morocco, C., & Aguilar, C. (2002). Coteaching for Content Understanding: A School-wide Model. *Journal Of Educational & Psychological Consultation*, 13(4), 315. [Elektroninen aineisto] Viitattu 24.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10945281&site=ehost-live&scope=site>
- Murawski, W. & Dieker, L. A. (2004). Communication and Collaboration: Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52–58. [Elektroninen aineisto] Viitattu 10.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://teachingld.net/pdf/teaching_how-tos/murawski_36-5.pdf
- Murawski, W. W & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. [Elektroninen aineisto] Viitattu 9.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=5242278&site=ehost-live&scope=site>
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, California: Corwin.
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2007). *Yhteinen koulu kaikille*. [Elektroninen aineisto] Viitattu 9.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille
- OAJ. (2013). [Elektroninen aineisto] Viitattu 11.4.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page45.jspx>
- Ojakangas, M. (2001). *Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.

- Perusopetusasetus. (1998). [Elektroninen aineisto] Viitattu 15.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki. (1998). [Elektroninen aineisto] Viitattu 15.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. [Elektroninen aineisto] Viitattu 15.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Editat.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007). *Värikkäät oppilaamme. Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus. [Elektroninen aineisto] Viitattu 23.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Elektroninen aineisto] Viitattu 23.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1>
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191. [Elektroninen aineisto] Viitattu 11.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=77767044&site=ehost-live&scope=site>
- Rytivaara A (2011). Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal*, 10(1), 118–128.
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa: Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories, *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389-396. [Elektroninen aineisto] Viitattu 24.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. [Elektroninen aineisto] Viitattu 6.2.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.metapress.com/content/J463W79R56455411>
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sulkunen, P. (1992). Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. (2004). *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Pædagogica* 33. [Elektroninen aineisto] Viitattu 25.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>
- Tarjamo, J. (1979). *Opettaja Suomessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. (2007). *Differentiating instruction. Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248. [Elektroninen aineisto] Viitattu 24.1.2013. Katsottavissa osoitteessa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=21491330&site=ehost-live&scope=site>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos. ed.). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002/2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Valli, R. (2010). Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (3. uudistettu ja täydennetty painos.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori ja Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (223–241). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2008). *A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. 2. painos. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Yrjönsuuri, R., & Yrjönsuuri, Y. (2003). *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.
- Yrjönsuuri, Y. (1993). *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

Liite 1. Opettajien taustatietolomake

Taustatietolomake

HENKILÖTIEDOT

nainen ____ mies ____

Nimi: _____

TIEDOT LUOKASTA

1. Koulu: _____

2. Luokka-aste: _____

3. Luokan oppilasmäärä

a. yhteensä _____

b. tyttöjä/poikia ____ / ____

c. erityisoppilaita* _____ *) tehostetun tuen oppilaita

4. Kuinka suuri osa tämän luokan opetuksesta on yhteisopetusta

(esim. kuinka monta tuntia viikossa / missä oppiaineissa)?

5. Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa? _____

6. Kuinka kauan tämä luokka on osallistunut yhteisopetukseen? _____

TIEDOT KOULUTUKSESTA JA KOKEMUKSESTA

7. Mikä koulutus sinulla on opettamiseen? _____

8. Millainen koulutus sinulla on yhteisopettamiseen?

9. Kuinka kauan olet työskennellyt

a) opettajana? _____

b) yhteisopettajana? _____

c) tämän parin kanssa yhteisopettajana? _____

Liite 2. Opettajille etukäteen lähetetty haastattelurunko

Haastattelurunko

(OPEJEN VERSIO)

1. Miten määrittelette yhteisopetuksen?
2. Kuinka hyvin tämä päivä vastasi tavallista yhteisopetuspäiväänne?
3. Nostakaa tämän päivän tapahtumista kolme sellaista hetkeä, jolloin
 - a. yhteisopetus oli parhaimmillaan.
 - b. yhteisopetus ei niin hyvin toiminut.
4. Kertokaa omasta suhteestanne yhteisopetukseen.
5. Millä tavalla käsityksenne on muuttunut yhteisopetuskokemusten ja -koulutuksen myötä?
6. Kuvailkaa kaikkia niitä tapoja, joilla toteutatte tai olette joskus toteuttaneet yhteisopetusta.
7. Mitä muita yhteisopetuksen tapoja/muotoja tiedätte?
8. Kertokaa, miten teidän mielestänne yhteisopetus eroaa tavallisesta opetuksesta
 - a. suunnittelun osalta?
 - b. toteutuksen osalta?
 - c. arvioinnin osalta?
 - d. Millä muilla tavoin?
9. Tiivistys: Nimetkää yhteisopetuksen omasta mielestänne kolme suurinta hyötyä ja kolme suurinta haastetta.
10. Kertokaa, millaista on mielestänne laadukas yhteisopetus?
11. Kertokaa, mitkä asiat tekevät mahdolliseksi sen, että koulussa voidaan toteuttaa yhteisopetusta. Entä mitkä asiat haittaavat tai estävät sen onnistumista?
12. Kertokaa, millaisena näette yhteisopetuksen tulevaisuuden
 - a. omassa koulussanne
 - b. Suomessa ylipäänsä

Liite 3. Haastatteluissa käytetty haastattelurunko

Haastattelurunko

1. Taustatiedot (lomake!)
2. Miten määrittelette yhteisopetuksen?
3. (Kerron oman teoreettisen määritelmäni.)

Mitä mieltä olette tästä määritelmästä?
4. Kuinka hyvin tämä päivä vastasi tavallista yhteisopetuspäiväännne?
5. Nostakaa tämän päivän tapahtumista kolme sellaista hetkeä, jolloin
 - a. yhteisopetus oli parhaimmillaan.
 - b. yhteisopetus ei niin hyvin toiminut.
6. Kertokaa omasta suhteestanne yhteisopetukseen.
7. Millä tavalla käsityksenne on muuttunut yhteisopetuskokemusten ja -
koulutuksen myötä?
8. Kuvailkaa kaikkia niitä tapoja, joilla toteutatte tai olette joskus toteuttaneet yh-
teisopetusta.
9. Mitä muita yhteisopetuksen tapoja/muotoja tiedätte?
10. (Näytän oman teoreettisen mallini.)

Mitä mieltä olette tästä jaottelusta?
 - a. Puuttuuko jotain olennaista? Onko jotain turhaa?
 - b. Tarkoititteko siis käyttäneenne näitä muotoja? (Näytän.)
 - c. Oletteko kokeilleet muitakin näistä? Jos ette, miksi ette?
 - d. Mitkä näistä koette itsellenne mieluisimpina? Miksi?
 - e. Entä haasteellisimpina? Miksi?

11. Kertokaa, miten teidän mielestänne yhteisopetus eroaa tavallisesta opetuksesta
- a. suunnittelun osalta?
 - b. toteutuksen osalta?
 - c. arvioinnin osalta?
 - d. Millä muilla tavoin?
12. Tiivistys: Nimetkää yhteisopetuksen omasta mielestänne kolme suurinta hyötyä ja kolme suurinta haastetta.
13. Kertokaa, millaista on mielestänne laadukas yhteisopetus?
14. Kertokaa, mitkä asiat tekevät mahdolliseksi sen, että koulussa voidaan toteuttaa yhteisopetusta. Entä mitkä asiat haittaavat tai estävät sen onnistumista?
15. Kuvailkaa itseänne yhteisopettajina; mitä lisää se on tuonut opettajan ammattiin / työhön?
16. Kertokaa, millaisena näette yhteisopetuksen tulevaisuuden
- a. omassa koulussanne
 - b. Suomessa ylipäänsä
17. Loppukoonti: mitä vielä haluaisitte lisätä? Mitä on jäänyt vielä sanomatta tai mitä haluaisitte erityisesti vielä korostaa?

Lukijalahja:

Luokanopettajien välisen yhteisopetuksen muodot -huoneentaulu

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajaparien pyynnöstä tutkimuksen loppuun liitettiin kuvio yhteisopetuksen muodoista. Seuraavalla sivulla oleva, tutkijan laatima yhteisopetuksen muotojen huoneentaulu on tutkijan luvalla yhteisopetusta toteuttavien opettajaparien vapaassa ja toivottavassa käytössä – yhteisopettajuutta kehittävässä hengessä. Sen voi kiinnittää kalenterin väliin tai ripustaa vaikkapa opettajainhuoneen seinälle muistutukseksi siitä, millä eri tavoin yhteisopetusta voi monipuolisesti toteuttaa.

Avustava havainnointi	Avustava opetus	Arkiset askareet	Yksilöllinen ohjaus
Rinnakkaisopetus	Kahden pysäkin opetus	Kolmen pysäkin opetus	Eriyttävä pienpysäkkiopetus
Tasoryhmittely	Melutasoryhmittely	Oppimistyyli-ryhmittely	Muut joustavat ryhmittelyt
Täydentävä opetus	Havainnollistava opetus	Opiskelutaitojen täsmäopetus	Tiimiopetus
Yhteishavainnointi	Yhteisavustus	Yhteisahkerointi	Keksikää yhdessä lisää.
			Vain mielikuvitus on rajana!